

DARBI MASSON SUFICIER

SENSO PRÁTICO E REFLEXIVIDADE NA PRÁTICA DE QUATRO PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL



ARARAQUARA – S.P.
2017

DARBI MASSON SUFICIER

SENSO PRÁTICO E REFLEXIVIDADE NA PRÁTICA DE QUATRO PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Sexualidade, cultura e educação sexual

Orientadora: Profa. Dra. Luci Regina Muzzeti

Bolsa: CAPES.

ARARAQUARA – S.P.
2017

Suficier, Darbi Masson
Senso prático e reflexividade na prática de
quatro professores do Ensino Fundamental / Darbi
Masson Suficier – 2017
146 f.

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade
Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho",
Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)
Orientador: Luci Regina Muzzeti

1. Prática. 2. Senso prático. 3. Reflexividade. 4.
Percursos biográficos. 5. Professores dos anos
iniciais do ensino fundamental. I. Título.

DARBI MASSON SUFICIER

SENSO PRÁTICO E REFLEXIVIDADE NA PRÁTICA DE QUATRO PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Sexualidade, cultura e educação sexual

Orientadora: Profa. Dra. Luci Regina Muzzeti

Bolsa: CAPES.

Data da defesa: 24/08/2017

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Profa. Dra. Luci Regina Muzzeti
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara

Membro Titular: Profa. Dra. Andreza Marques de Castro Leão
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara

Membro Titular: Profa. Dra. Luciana Massi
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara

Membro Titular: Profa. Dra. Luciana Ponce Bellido Giraldi
Fundação Carlos Chagas

Membro Titular: Prof. Dr. William Alexandre Manzan
Universidade Federal do Triângulo Mineiro
Centro de Educação Profissional – Cefores

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

À minha mãe.

AGRADECIMENTOS

"Nenhum trabalho pode ser concluído na solidão"

Michel Beaud em A Arte da Tese

Aos participantes da pesquisa, pela confiança e colaboração.

À minha mãe, Maria Masson, por todo o incentivo e amor.

Ao meu irmão Petercilles Masson Suficier e aos meus sobrinhos João Pedro Suficier e Rafael M. Suficier.

À minha orientadora, Professora Luci Regina Muzzeti, a quem devo muito de meu percurso acadêmico e a quem sou grato pela confiança, oportunidade e por tão valiosa orientação.

À Fabiana Aparecida Hipólito, pelo carinho, paciência, incentivo e companheirismo.

À professora Ana Caetano, pela generosidade em me receber no CIES (ISCTE-IUL), pela orientação e pelo aprendizado que me proporcionou.

Aos professores Andreza Marques de Castro Leão, Luciana Massi, Luciana Ponce Bellido Giralddi e William Alexandre Manzan pelas generosas contribuições e pela participação na banca de defesa.

Aos professores Fábio Tadeu Reina e Flávia Baccin Fiorante, sempre presentes e generosos no decorrer do meu percurso.

Aos amigos de percurso, em especial a Daiane Natalia Schiavon, a Flávia Graziela Moreira Passalacqua e ao Gregory de Jesus Gonçalves Cinto.

Aos amigos do campus (e dos bares) Alexandre Aparecido dos Santos (sempre disposto a discutir e a contribuir com o trabalho), Vladimir Bertapeli (pelas dicas antropológicas), Fábio do Espírito Santo Martins, Raphael Guilherme Araújo Torrezan, José Luís Avelino, Emerson Cerdas, Greice Kelli Christovam, Carolina Piovam (obrigado pelas traduções), Israel Pompeu Farias Martins, Rosemeire Salata, André Rocha Rodrigues, Selma de Fátima Chicareli e Carlos Alexandre Will Ludwig.

À Inês Nisa Rato, Clélia Francelina Ozias Pondja, Sheila Saquina Macaca, Eugénio Pinto Santana, Marta Maria Banasiak, Jorge Alexandre Santos e Jamile Silva Guimarães pela amizade e por me acolheram em minha estadia em Lisboa.

Aos amigos Marcio José Mendes, Anderson Garcia, Rafael Francisco Campos Pianno, Paulo Henrique Andreolli, Leandro Henrique Gonçalves, Vagno Lemos Sanches e Alexandre da Silva Biazoli pelo incentivo.

Ao professor Sebastião de Souza Lemes e a todos os meus professores da Faculdade de Ciências e Letras durante a graduação e a pós-graduação.

Aos servidores da Faculdade de Ciências e Letras e das empresas terceirizadas, em especial à Lidiane Lidiane Goularte de Mattos, a toda a equipe do CENPE, aos servidores e bolsistas-estagiários do LDI, pela competência, cordialidade e gentileza.

Ao professor António Firmino da Costa, pelos breves e significativos encontros no ISCTE-IUL.

À professora Rosimeire Maria Orlando, muito obrigado.

A tantos amigos que me auxiliaram em minha busca por participantes para a pesquisa.

Agradeço duplamente à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo financiamento da pesquisa e pela bolsa PDSE (Processo: PDSE 99999.006885/2015-02) que me proporcionou a período de estudos junto ao Centro de Investigações e Estudos de Sociologia (CIES) no ISCTE-IUL.

“Me interessa a pessoa, em particular”.
Nelson Rodrigues (1973, p. 2).

“Apesar de tudo, são os indivíduos e não os grupos que agem, que se
emocionam e que escolhem”.
Ghiglione e Matalon (2001, p. 6).

“Coerência em meio a pesquisa não é uma grande virtude”.
Becker (2007, p. 136).

RESUMO

A presente pesquisa analisa o percurso biográfico de quatro professores dos anos iniciais do ensino fundamental e a sua atuação profissional enquanto prática, na acepção bourdieuniana. Trata-se de uma pesquisa sociológica empírica de tipo qualitativo e não amostral, na qual a coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semidiretivas. O trabalho possui um duplo enfoque: os percursos biográficos e a atuação profissional dos entrevistados. No primeiro, os percursos biográficos são apresentados como retratos sociológicos, nos quais são destacados os percursos familiar, escolar, acadêmico e profissional, assim como as práticas culturais, de lazer e de socialização. O segundo enfoque é a prática dos professores analisada por meio de componentes básicos da atuação profissional, como a rotina e as relações sociais estabelecidas (pelo professor) na escola, bem como no relacionamento com os alunos; para isso são elencados aspectos da visão de mundo dos professores sobre as origens sociais, o comportamento, o desempenho e a avaliação dos alunos. Por meio dos procedimentos metodológicos e do *corpus* conceitual utilizado, compreende-se que a atuação profissional cotidiana dos professores entrevistados é permeada pela influência de seus percursos biográficos, tais como: o estabelecimento de padrões de atuação com base nos professores que teve ao longo de seu percurso enquanto aluno; a valorização da experiência profissional em detrimento da formação superior em Pedagogia. Ao se analisar a atuação dos professores entrevistados enquanto uma prática desvela-se o senso prático em muitas das ações cotidianas dos professores, assim como componentes da reflexividade.

Palavras-chave: Prática. Senso prático. Reflexividade. Percursos biográficos. Professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

ABSTRACT

The research analyzes the biographic pathway of four teachers lecturing in the initial years of elementary school and their professional performance with regard to practice in the Bourdieu's concept. This is an empirical sociological research, in which the collected data was done using semi-directive interviews. This piece focuses on two approaches: the biographic pathway and professional acting of the interviewees. In the first topic, the biographic pathway are presented as sociological portraits, in which the familiar, school, academic and professional pathway are highlighted as well as cultural, social and leisure practices. On the latter topic, the teacher's performance is analyzed using basic components of professional performance, such as routines and established social relations in the school, including the relationship with their students. To accomplish this, a few aspects are taken into consideration. His student's behavior, performance and evaluations and aspects of the teacher's view about social origins. Through methodological procedures and conceptual corpus, it is found that the interviewed teacher's everyday professional performance is permeated by the influence of their biographical routes, such as: the establishment of performance patterns based on the teachers and professors they had and the superior value given to professional experience in detriment to graduate education. Analyzing the performance of the interviewed teachers taking into account their practice, we discover a practical sense in many of their everyday actions, as well as the components of reflexivity.

Keywords: Practice. Practical sense. Reflexivity. Biographic pathway. Teachers in the initial years of elementary school.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Blocos de Questões	24
Quadro 2	Caracterização socioeconômica das pessoas entrevistadas	36

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Genealogia da professora Aline	37
Figura 2	Genealogia do professor Bento	56
Figura 3	Genealogia da professora Carla	81
Figura 4	Genealogia da professora Diana	98

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 PRÁTICA, SENSO PRÁTICO E REFLEXIVIDADE: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	15
2.1 Prática, senso prático e reflexividade	15
2.2 Procedimentos metodológicos e execução da pesquisa	19
2.2.1 Entrevista	19
2.3 Forma de apresentação e análise dos dados da pesquisa	29
2.3.1 Retratos sociológicos	30
2.3.2 A prática do professor	33
3 PRÁTICA, SENSO PRÁTICO E REFLEXIVIDADE DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	36
3.1 Retrato sociológico da professora Aline: “Eu cresci dentro da escola”	36
3.1.1 A prática da professora Aline: "Não gosto muito de imposição"	47
3.2 Retrato sociológico do professor Bento: “Eu era um aluno mediano”	56
3.2.1 A prática do professor Bento: "Eu não levo vida pessoal para o trabalho"	70
3.3 Retrato sociológico da professora Carla: "A minha mãe sempre deu muito valor"	81
3.3.1 A prática da professora Carla: "Eu brinco com você, mas sou sua professora”	90
3.4 Retrato sociológico da professora Diana: "Eu sou uma pessoa mais calma"	97
3.4.1 A prática da professora Diana: "A maioria da turma sai alfabetizada"	111
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS	126
APÊNDICE A - Roteiro de Entrevistas	132
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	146

1 INTRODUÇÃO

O objetivo da presente pesquisa é analisar o percurso biográfico de quatro professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental e a sua atuação profissional enquanto prática¹, na acepção de Bourdieu (2009). Trata-se de uma pesquisa sociológica empírica de tipo qualitativo na qual a coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semidiretivas.

As reflexões iniciais que suscitaram a pesquisa partiram de um conjunto de questionamentos, dos quais destaco: O que os professores pensam de seus alunos? Como são as suas rotinas pessoais? Como são as suas práticas culturais? Em suma, como é o cotidiano de um professor da educação básica, sua rotina, seus lazeres e seus gostos pessoais?

Para Bourdieu (2013, p. 230), o pesquisador deve "desbanalizar" o banal, tornar estranho o evidente". Por isso, optou-se pela escolha do grupo de professores com o maior contingente do país: professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Conforme a *Sinopse Estatística da Educação Básica 2015* (Brasil, 2016), são 758.840 professores atuantes (2015) nos anos iniciais do ensino fundamental, dos quais: i) 73,76% (559.713) com formação superior (graduação), 26% (197.264) com formação de nível médio e apenas 0,25% (1.863) com o ensino fundamental; ii) é um grupo majoritariamente feminino (89,51%); iii) 76,37% atua na rede pública de ensino, diante 23,63% que atua na rede privada; iv) as faixas etárias com o maior número de profissionais são: de 33 a 40 anos, com 30,21%, e de 41 a 50 anos, com 32,15%. Assim, a maioria dos profissionais desse nível de ensino: possui formação superior, é mulher, atua na rede pública e tem entre 33 e 50 anos de idade. Apesar da distância temporal com o perfil dos professores brasileiros elaborado pela UNESCO (2004) e com a pesquisa de Penna (2011) com professores paulistas, seus resultados apontam para outra regularidade estatística nesse grupo: majoritariamente, são profissionais provenientes das camadas populares, com baixo volume de: i) capital cultural institucionalizado (Bourdieu, 2012a) na família (poucos anos de escolaridade dos pais e baixo histórico de acesso ao ensino superior); ii) e de capital econômico² (famílias de baixa renda e que exercem atividades profissionais com pouca ou nenhuma qualificação).

A etapa seguinte foi a elaboração do instrumento de coleta dos dados e a definição do método a ser empregado. Assim, as escolhas metodológicas que permeiam o presente trabalho surgiram após o cruzamento de diferentes metodologias e resultados de pesquisas que

¹ Com exceção de sua utilização pelos entrevistados, a palavra prática é empregada no presente trabalho apenas enquanto conceito.

² Cf. Bourdieu, 2007, p. 117.

analisaram percursos biográficos diversos: professores (Muzzeti, 1997; Sarmento, 2002; Vieira, 2002; Abdalla, 2006; Penna, 2011); estudantes universitários (Costa e Lopes, 2008; Suficier, 2013; Costa, Lopes e Caetano, 2014); e outros (Lahire, 2004; Caetano, 2013). Nessa fase do trabalho, foi de grande importância a realização do estágio de pesquisa (doutorado-sanduíche) sob a supervisão da Dra. Ana Caetano, junto ao Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-IUL) do Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL).

A escolha pela coleta de dados por meio de entrevistas semidiretivas se deu com base na premissa de Ghiglione e Matalon (2001, p. 13): "Quando procuramos saber em que condições um indivíduo passou a sua infância, ou quando comprou ervilhas pela primeira vez, em geral não há nada mais a fazer senão perguntar-lhe". Mesmo com a ressalva feita por Poupart (2010, p. 225), que diz: "Certamente, nenhuma forma de entrevista pode apreender a totalidade de uma experiência, nem mesmo a entrevista que se prolonga por várias seções, como no caso, às vezes, das histórias de vida", tem-se que:

[...] há uma opinião amplamente divulgada na maioria das tradições sociológicas, segundo a qual o recurso às entrevistas, malgrado seus limites, continua sendo um dos melhores meios para apreender o sentido que os atores dão às suas condutas (os comportamentos não falam por si mesmos), a maioria como eles se representam o mundo e como eles vivem sua situação, com os atores sendo vistos como aqueles em melhor posição para falar disso. (POUPART, 2010, p. 217).

Por sua vez, a opção pelos retratos sociológicos deve-se ao fato de ser uma metodologia de investigação amplamente testada na análise de percursos biográficos individuais (Lopes e Costa, 2008; Lopes, 2012; Caetano, 2013; Lopes et al, 2014; Costa, Lopes e Caetano, 2014). Trata-se de "metodologia consagrada" (Lima Jr. e Massi, 2015) por Lahire (2004), aqui utilizada com o objetivo de se evitar, nas palavras de Passeron (1995, p. 206): "[...] o desaparecimento do problema teórico dos traços pertinentes da descrição". Por isso, o autor recomenda:

[...] o projeto mais recomendável é procurar apreender a estruturação das biografias *ao mesmo tempo*, como um efeito das estruturações longitudinais que se resumem acima da "instituição biográfica" e como o produto agregado que a ação social dos indivíduos inscreve, abaixo, na manutenção ou transformação dessas estruturas longitudinais. (PASSERON, 1995, p. 224).

Compreendo que os retratos sociológicos preenchem tais requisitos, pois, conforme aponta Lopes (2012, p. 88): "Nem só de retratos (técnicas) se faz o método dos retratos sociológicos...". Assim, a adoção de tal metodologia implicou, tal qual o método biográfico de que trata Pais (1984, p. 510): "[...] constituir um método heurístico mais ativo quando, deixando

de ter uma função de controle em relação a modelos já elaborados, se apresenta como um método capaz de dar origem a modelos interpretativos". De forma intencional, ressalta-se, a componente disposicional³ – foco de Lahire (2004), não foi destacada no presente trabalho. Por isso se deu o estabelecimento de relações entre os percursos biográficos dos entrevistados (apresentados e analisados como retratos sociológicos) e um conjunto de aspectos relacionados a sua atuação profissional como professores; ou, novamente recorrendo a Pais (1984, p. 510): "como meio de verificação de um modelo interpretativo". Diferentemente do que diz Balán e Jelin⁴ (1979), os percursos biográficos individuais (da história de vida ao retrato sociológico) vem despertando o interesse de sociólogos e se constituem de objeto para a pesquisa sociológica desde a primeira metade do século XX (Bertaux, 1981; Pujadas Muñoz, 1992; Becker, 1993; Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut, 1995)⁵.

Neste sentido e, com a confluência das dificuldades de se encontrar pessoas dispostas a compartilhar aspectos particulares de suas vidas pessoais e profissionais em entrevistas de longa duração (realizadas em dois encontros com média de 3h30 cada), a pesquisa encaminhou-se para ser realizada com um número muito restrito de professores. Por isso, faz-se necessário ressaltar que não se trata de uma pesquisa amostral (nem mesmo por saturação), mas que objetiva testar a metodologia empregada em um grupo reduzido de entrevistados. Assim como em Lahire (2004) e Caetano (2013), o contato com os professores ocorreu após a mobilização das "redes de sociabilidade de amigos, colegas e familiares" (Caetano, 2013, p. 131) do pesquisador. Foram entrevistados quatro⁶ professores dos anos iniciais do ensino fundamental de diferentes cidades.

O presente trabalho divide-se em duas seções. Na primeira seção são apresentados os referenciais teóricos e os procedimentos metodológicos norteadores da pesquisa. Dadas as dificuldades em se estabelecer, por meio dos dados coletados, as disposições mobilizadas pelos professores durante a sua atuação perante os alunos, foram elencadas duas categorias para a obtenção dos dados: prática e reflexividade. Em relação a forma de atuação dos professores, põe-se em questão qual o alcance do senso prático - na acepção de Bourdieu (2009) – em suas práticas cotidianas em sala de aula. Por sua vez, a noção de reflexividade – tal qual

³ Cf. Lahire (2003, 2004), Amândio (2014), Alves (2016) e Caetano (2016).

⁴ No original: "El sociólogo no se interesa por la biografía individual o el caso en sí, por más importante que éste sea, y ahí se plantean las dificultades de la agregación de datos individuales y/o las dificultades de interpretación del caso singular" (BALÁN e JELIN, 1979, p. 9).

⁵ Ressalta-se que, em *Mozart: sociologia de um gênio*, Elias (1995) apresenta "uma prolongada monografia sociológica sobre uma única pessoa" (Vandenberghe, 2013, p. 73), na qual o autor destaca, no percurso biográfico do compositor, o contexto histórico e as relações de sociabilidade.

⁶ No decorrer da pesquisa, dois professores que já haviam concedido a primeira parte da entrevista desistiram de sua participação por motivos de foro íntimo.

operacionalizada por Caetano (2016) – é utilizada com o objetivo de se trazer à tona a visão de mundo dos entrevistados em relação a sua atuação profissional, ou seja, como eles veem a própria prática profissional. A segunda parte da seção apresenta o conjunto dos procedimentos metodológicos elaborados e utilizados no decorrer da pesquisa: o roteiro de entrevistas, a forma de contato com os entrevistados e a exposição e análise dos dados.

Na segunda seção são apresentados o percurso biográfico dos quatro entrevistados, seguidos de informações relativas à sua atuação profissional, tal qual detalhado no final da seção anterior.

Por fim, são apresentadas as considerações finais.

2 PRÁTICA, SENSO PRÁTICO E REFLEXIVIDADE: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Na presente seção são apresentadas as questões teórico-conceituais norteadoras da pesquisa. Sobre as escolhas aqui apresentadas, recorro a Passeron (1995, p. 213): "Vê se que a hesitação diz respeito às opções de tratamento e não de material: o material biográfico é material histórico como outro e às vezes até mais completo que outro, de qualquer modo, sempre organizado de maneira diferente". Por isso, aqui são apresentadas as escolhas dos conceitos e noções, uma vez que: "Um monte de dados empíricos não tem *a priori* nenhum interesse para o sociólogo enquanto não o tenha recortado, selecionado, delimitado, em suma, enquanto não o tenha constituído em corpus empírico teoricamente construído"⁷ (Lahire, 2009, p. 42). Assim, optou-se pela utilização de duas noções norteadoras da interpretação dos percursos biográficos e da atuação profissional dos professores: a prática e a reflexividade.

2.1 Prática, senso prático e reflexividade

Com base na noção de prática de Bourdieu (2009, 2011), busca-se a compreensão de como se dá a atuação cotidiana de um grupo de professores. Para isso, utiliza-se as descrições, classificações e reflexões por eles elaboradas e coletadas por meio das entrevistas. Conforme aponta Bourdieu (2011, p. 146):

[...] percebemos que os agentes sociais (seja um médico fazendo um diagnóstico, ou um professor atribuindo nota em um exame) têm, no estado prático, sistemas classificatórios extremamente complexos, jamais constituídos como tais, e que não podem sê-lo senão a custo de um trabalho enorme.

Neste sentido, conforme aponta Caetano (2016, p. 19): "A vida interior dos sujeitos não é, contudo, composta apenas por dinâmicas conscientes"; posto que: "Os indivíduos não precisam de refletir sobre as suas opções porque incorporaram no decorrer das suas vidas os limites das suas práticas, o campo dos possíveis das suas ações" (Caetano, 2016, p. 19). Assim, no presente trabalho diferencia-se práticas não-conscientes (ou não-reflexivas) enquanto senso prático (Bourdieu, 2009) de práticas reflexivas, conscientes (Lahire, 2004; Caetano, 2011, 2013, 2016, 2016a).

⁷ No original: "Un montón de datos empíricos no tiene *a priori* ningún interés para el sociólogo mientras no lo haya a recortado, seleccionado, delimitado, em suma, mientras no lo haya constituído em corpus empírico teoricamente construído".

As práticas não-conscientes que, para Bourdieu (2002, 2009), ocorrem sob a forma de um senso prático e que são interiorizadas sob a forma de *habitus*, “[...] sistemas e disposições duradouras, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como tal, ou seja, enquanto princípio de geração e de estruturação de práticas e de representações [...]” (Bourdieu, 2002, p. 163-4); e, por sua vez, as práticas conscientes, que são o resultado da reflexividade do indivíduo. Conforme aponta Caetano (2016, p. 32): “O principal problema da mobilização do conceito de reflexividade reside, portanto, na posição de confronto em que é muitas vezes colocado relativamente às condições materiais de existência”. Isso ocorre porque:

A reflexividade remete, de facto, a muitos níveis, para a autonomia individual. Contudo, não deve deixar de ser reforçado que o exercício da reflexividade é indissociável dos posicionamentos dos agentes face à distribuição de diferentes tipos de recursos (CAETANO, 2016, p. 32).

Dentre as formas de reflexividade, conforme elaborado por Archer (2003) e desenvolvido por Caetano (2016), têm-se as conversações internas como forma de ponderação, planejamento e cálculo, dentre outras. Ocorre que, na presente pesquisa, a utilização da noção de reflexividade teve como objetivo a sua operacionalização com vista a permitir o acesso a um conjunto de informações referentes a atuação cotidiana dos professores; ou, de outra forma, para superar a dificuldade apontada por Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2007, p. 28):

A prospecção superficial das funções psicológicas tais como elas são vividas – “razões” ou “satisfações” – impede, quase sempre, a busca das funções sociais que as “razões” dissimulam e cuja plena realização proporciona, por acréscimo, as satisfações experimentadas diretamente.

Ou seja, no presente trabalho não se pretende analisar as práticas reflexivas dos entrevistados, conforme executado por Caetano (2016) ou Lahire (2003), mas de “ver” (de forma direta ou indireta), nos entrevistados, “se são reflexivos ou não” (Lahire, 2015, p. 289) sobre um pequeno número de temas referentes a atuação profissional dos professores. Caetano (2016a, p. 71) diz que a reflexividade:

Enquanto capacidade intelectual que pode ser exercida mentalmente, mas também por via do discurso oral e escrito, é indissociável das aprendizagens subjacentes a outras competências sociais que têm lugar, ao longo do percurso biográfico, nos diferentes domínios da vida.

Em seu *Esboço de uma teoria da prática*, Bourdieu (2002, p. 164) esclarece que: “O *habitus* está no princípio do encadeamento de ‘golpes’ que são objetivamente organizados como

estratégias sem serem de maneira alguma o produto de uma verdadeira estratégia [...]”. Para o autor: “É porque os agentes jamais sabem completamente o que eles fazem que o que fazem tem mais sentido do que imaginam” (Bourdieu, 2009, p. 113). Trata-se do “princípio da não-consciência” (Bourdieu, Chamboredon e Passeron, 2007, p. 25-6) das práticas (Bourdieu, 2009; Lahire, 2003; Costa, 2007; Caetano, 2016), em que o *habitus* é “espontaneidade sem consciência nem vontade” (Bourdieu, 2009, p. 93); ou, de outra forma:

O *habitus* é a mediação universalizante que faz com que as práticas sem razão explícita e sem intenção significativa de um agente singular sejam, todavia, “sensatas”, “razoáveis” e objetivamente orquestradas e com que a parte das práticas que permanece obscura aos olhos dos seus próprios produtores seja o aspecto através do qual são objetivamente ajustadas às outras práticas e às estruturas cujo princípio da sua produção é ele próprio produto. (BOURDIEU, 2002, p. 176).

Para Bourdieu (2002, p. 178), o “*habitus* produz práticas, individuais e coletivas” e se apresenta como “essa espécie de senso prático do que se deve fazer em dada situação” (Bourdieu, 2011, p. 42). O autor sintetiza, *en passant*, o conceito de prática por meio da fórmula: “[*(habitus)* (capital)] + campo = prática” (Bourdieu, 2007, p. 97), posto que “é ao mesmo tempo necessária e relativamente autônoma por referência à situação considerada na sua imediatez” (Bourdieu, 2002, p. 164) na relação estabelecida entre “uma situação e um *habitus*”. O autor aponta que: “A lógica da prática é ser lógico até o ponto em que ser lógico deixaria de ser prático” (Bourdieu, 2004, p. 100); ou seja, caso as práticas fossem conscientes ou reflexivas, não haveria “a produção de um mundo de senso comum”, em que “a harmonização das experiências e o reforço contínuo que cada uma delas recebe da expressão individual ou coletiva (em uma festa, por exemplo), improvisada ou programada (lugares comuns, ditados), de experiências semelhantes ou idênticas” (Bourdieu, 2009, p. 95-6). Ao afirmar que: “Na maior parte das condutas cotidianas, somos guiados por esquemas práticos”, Bourdieu (2004, p. 99) também estabelece que a própria prática se constitui de “princípios de classificação, de hierarquização, de divisão que são também princípios de visão”; ou seja, conforme já citado, de “sistemas classificatórios extremamente complexos” em estado prático (Bourdieu, 2011, p. 146). Assim, tem-se o senso prático:

[...] sistema adquirido de preferências, de princípios de visão e de divisão (o que comumente chamamos de gosto), de estruturas cognitivas duradouras (que são essencialmente produto da incorporação de estruturas objetivas) e de esquemas de ação que orientam a percepção da situação e a resposta adequada (BOURDIEU, 2011, p. 42).

Essa “visão quase corporal do mundo”, “o senso prático orienta as ‘escolhas’ que mesmo não sendo deliberadas e organizadas em relação a um fim, não são menos portadoras de uma espécie de finalidade retrospectiva” (Bourdieu, 2009, p. 108). O senso prático:

[...] necessidade social tornada natureza, convertida em esquemas motores e em automatismos corporais, é o que faz com que as práticas, em e por aquilo que nelas permanece obscuro aos olhos de seus produtores e por onde se revelam os princípios transobjetivos de sua produção, são *sensatos*, ou seja, habitados pelo senso comum (BOURDIEU, 2009, p. 113).

Por sua vez, em sua crítica à teoria da prática de Bourdieu, Lahire (2003, p. 192) diz que: "A ação nem sempre é redutível a um gesto executado, à palavra anunciada ou à decisão tomada na urgência", posto que: "Ela pode durar alguns segundos ou então durar vários meses e até mesmo vários anos". Assim, nos exemplos do autor: "Não fazemos as compras como descemos rápido, não construímos uma casa como chutamos uma bola [...]" (Lahire, 2003, p. 192).

Depreende-se então que, para diferentes práticas, mobiliza-se ou o senso prático enquanto um automatismo corporal (a não consciência da prática) ou a reflexividade, a prática consciente. É neste sentido que, conforme apresentado no item *Forma de apresentação dos dados da pesquisa*, busca-se o duplo enfoque de que diz Conde (1993, p. 214):

Antes de mais, sobre a questão da vida total ou parcial, a biografia sociológica que apela à memória realizada na narração deve supor a inclusão de um duplo eixo, por seu turno convocando um também duplo enfoque – este, relativo à factualidade dos acontecimentos que decorrem numa vida e relativo às simbólicas (representações e valores; imagem, orientações e projeções) aí imbuídas.

Por não serem excludentes, conforme aponta Lahire (2003, p. 157-160), Caetano (2013, p. 27) sintetiza que, senso prático e reflexividade: "[...] não são incompatíveis, coexistem na ação humana e estão permanentemente a suceder-se e a intercalar-se no quotidiano"; ou, de outra forma: “Reflexividade e sentido prático são ambos mecanismos de orientação da ação, que podem atuar em circunstâncias diferentes, mas que se articulam permanentemente na definição das práticas” (Caetano, 2016a, p. 62). Conforme aponta a autora (Caetano, 2011, p. 158): "Mediante o exercício da reflexividade, os sujeitos elaboram projetos e definem estratégias com base nas circunstâncias sociais em que estão inseridos e nos recursos a que têm acesso". Por isso:

Em suma, o conceito de reflexividade é aqui entendido como uma propriedade emergente das pessoas que permite aos indivíduos pensarem conscientemente sobre si mesmos, tendo por referências as suas circunstâncias sociais. É um processo mental, privado, subjetivo, sob a forma de diálogo, que pressupõe sempre a relação com o lugar que os indivíduos ocupam no espaço social e nos contextos por onde se movem (CAETANO, 2011, p. 164).

Longe de se psicologizar os percursos e as práticas dos entrevistados, leva-se em conta o que diz Wacquant (2008, p. 49) ao comentar a obra de Bourdieu: “A dificuldade peculiar da sociologia, então, é produzir uma ciência precisa a partir de uma realidade imprecisa, difusa e embaçada”⁸. É com o objetivo de minimizar tal dificuldade que foram coletadas as descrições sobre o cotidiano dos entrevistados, pois:

Podemos, e muitos cientistas sociais o fazem, colher dados sobre os significados que as pessoas dão às coisas. Descobrimos – não com perfeita exatidão, mas melhor que zero – o que as pessoas pensam estar fazendo, como interpretam os objetivos, eventos e pessoas em suas vidas e experiências (BECKER, 2007, p. 33).

Posto que: “A fronteira entre o que é ou não reflexivo, o que tem ou não um referente social, é incerta e pouco clara” (Caetano, 2011, p. 163). Por isso, as formas de elaboração dos procedimentos metodológicos e da execução da pesquisa estão apresentadas abaixo também com o objetivo de expor as dificuldades de se definir as práticas reflexivas ou de senso prático.

2.2 Procedimentos metodológicos e execução da pesquisa

Nesta subseção são apresentados os procedimentos metodológicos utilizados na coleta (subseção *Entrevista*) e na apresentação dos dados da pesquisa (subseção *Forma de apresentação dos dados da pesquisa*), permeados por informações relativas a execução da pesquisa.

2.2.1 Entrevista

O material primário desta pesquisa é o discurso individual coletado junto aos pesquisados por meio de entrevistas semidiretivas (ou guiadas) (Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut, 1995, p. 47) por meio da aplicação de um roteiro de perguntas (Apêndice A). Conforme Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1995, p. 47), o roteiro possui as funções de enquadramento, isto é, “não deixar o narrador sair do campo da pesquisa” e de precisão, pois

⁸ No original: “La dificultad peculiar de la sociología, entonces, es producir una ciencia precisa a partir de una realidad imprecisa, difusa y embrollada”.

procura aceder a informações que o entrevistado “não fornece espontaneamente”. Para Becker (1993, p. 102), o papel do sociólogo é manter o pesquisado “orientado para os temas nos quais a sociologia está interessada” ou, conforme Lodi (1971, p. 71), para que o pesquisador “mantenha controle da entrevista”. Por isso, Kaufmann (2013, p. 79-80) diz que: "Para atingir as informações essenciais, o pesquisador deve se aproximar, de fato, do estilo da conversa sem se deixar levar por uma verdadeira conversa: a entrevista é um trabalho, exigindo um esforço constante". Por outro lado, a execução da entrevista pressupõe uma margem para a improvisação (Ferreira, 2014, p. 171) e mesmo de não diretividade (Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut, 1995, p. 47). Por isso, a entrevista aqui utilizada recebe, mormente, a nomenclatura de semidiretiva. Sobre a entrevista semidiretiva, May (2004, p. 148) aponta que: "As perguntas são normalmente especificadas, mas o entrevistador está mais livre para ir além das respostas de uma maneira que pareceria prejudicial para as metas de padronização e comparabilidade".

Caetano (2013, p. 123) aponta que a entrevista sofre alterações em sua estrutura no momento de sua realização. Isso ocorre pelo surgimento, durante a realização da entrevista, de novos questionamentos. Para a autora: “E a partir dessa informação que se opta no preciso instante, por colocar determinadas questões, em momentos específicos, que não seguem necessariamente a ordenação proposta” (Caetano, 2013, p. 123). Esse imprevisto (Poupart, 2010) em relação ao roteiro se faz necessário para o acesso a questionamentos não previstos no programa de pesquisa, bem como o aprofundamento dos temas já presentes, pois: “o pesquisador se apropria da entrevista não como uma técnica que transpõe mecanicamente para uma situação de coleta de dados, mas parte integrante da construção sociológica do objeto de estudo” (Zago, 2003, p. 295).

Acordo com o entrevistado

Para a realização da entrevista, leva-se em conta a disponibilidade do entrevistado em partilhar seu conhecimento e suas experiências baseados em um acordo prévio estabelecido com o pesquisador (Pujadas Muñoz, 1992, p. 64). Por isso, Bourdieu diz:

Ainda que a relação de pesquisa se distinga da maioria das trocas da existência comum, já que tem por fim o mero conhecimento, ela continua, apesar de tudo, uma relação social que exerce efeitos (variáveis segundo os diferentes parâmetros que a podem afetar) sobre os resultados obtidos. (BOURDIEU, 2011, p. 694).

Para que o indivíduo aceite participar da pesquisa, o pesquisador deve: “Estimular positivamente a vontade de falar do nosso informante, destacando a significação científica de

sua contribuição, fazendo-lhe sentir a importância de seu testemunho para o nosso projeto”⁹ (PUJADA MUÑOZ, 1992, p. 68). Neste sentido, a mera aceitação consiste apenas de um ponto de partida para o estabelecimento de um acordo mútuo entre as partes que poderá ser estabelecido como uma relação de confiança recíproca. Por isso, Poupart (2010, p. 228) aponta que:

Para que a entrevista seja válida, entendida no sentido de produção de um discurso que seja o mais verdadeiro e o mais aprofundado possível, considera-se essencial que o entrevistado aceite verdadeiramente cooperar, jogar o jogo, não apenas consentindo na entrevista, mas também dizendo o que pensa, no decorrer da mesma.

Tal cooperação depende, em primeiro lugar, da explicitação das intenções do entrevistador em coletar o discurso daquele que colabora. Para Rosa e Arnoldi (2006, p. 43), o pesquisador “deve dar ciência ao entrevistado de todos os procedimentos a serem utilizados para a manutenção do sigilo, devendo também transmitir-lhe tranquilidade a esse respeito”. Além da garantia de sigilo (Rosa e Arnoldi, 2006, p. 43), é imprescindível que o entrevistado tenha a garantia do anonimato (Pujadas Muñoz, 1992; Zago, 2003; Lahire, 2004; Poupart, 2010) por meio da substituição de nomes próprios “de forma a não expor publicamente eventos, relações e opiniões que têm marcado as suas vidas” (Abrantes, 2013, p. XI). Neste sentido, ao propor a entrevista, o pesquisador deve, conforme Zago (2003, p. 303): “esclarecer os objetivos da pesquisa, o destino das informações, o anonimato de pessoas e lugares, além do horário do encontro e tempo provável de duração”.

Outro fator importante para a execução da entrevista, é a garantia junto ao entrevistado de privacidade para a sua realização (Lodi, 1971, p. 70). Para isso, a escolha do local da entrevista, segundo Garret (1964, p. 119) deve ser feita baseado no “grau de reserva” (a privacidade), para que a entrevista ocorra em “uma atmosfera confortável e que se deixe a pessoa [entrevistada] à vontade”. Na presente pesquisa, foram seguidas as indicações de Zago (2003, p. 298) e Pujadas Muñoz (1992, p. 68), buscando realizar o maior número possível de entrevistas nas residências dos entrevistados.

Assim como recomendado por Ghiglione e Matalon (2001) e Zago (2003), fez parte do acordo prévio com os entrevistados a aceitação da gravação em áudio das entrevistas, por esta possibilitar maior liberdade ao pesquisador (Zago, 2003, p. 299). Os principais pontos do que foi acordado com os entrevistados estão presentes no Termo de Consentimento Livre e

⁹ No original: “Estimular positivamente las ganas de hablar de nuestro informante, destacando la significación científica de su contribución, haciéndole sentir la importancia de su testimonio para nuestro proyecto”.

Esclarecido (Apêndice B). Além de conter os contatos e a assinatura do pesquisador, os termos foram assinados pelos entrevistados, que receberam uma cópia do documento.

Execução da pesquisa. A dificuldade inicial para a realização da pesquisa foi encontrar pessoas dispostas a concederem entrevistas de longa duração sobre os seus percursos bibliográficos e a sua atuação profissional. Foram contatadas 29 pessoas com atuações passadas e presentes na educação básica para que fizessem a intermediação entre o pesquisador e os prováveis pesquisados. Dezenove pessoas aventaram a possibilidade de participar da pesquisa e, por motivos diversos (doença própria ou de membro da família, gravidez, dentre outros), foram realizadas as primeiras sessões com seis pessoas. Alguns dos professores contatados pelos intermediadores alegaram não querer participar da pesquisa por não conhecerem o entrevistador e, por isso, não se sentirem seguros para conceder a entrevista ou mesmo receber o pesquisador em suas casas ou trabalho. Os professores que permitiram que o pesquisador fizesse um primeiro contato, mas que decidiram não participar da pesquisa, alegaram: indisponibilidade de tempo, doença própria ou na família, gravidez, insegurança e dificuldade para falar de si mesmo. Ocorreu que, alguns dos professores que aceitaram participar da pesquisa ficaram incomunicáveis após o primeiro contato. Após a primeira sessão, dois professores desistiram de participar da pesquisa: o primeiro justificou que, após a primeira sessão de entrevista, em suas palavras, tenha "ficado mal" por recordar fatos passados e por vivenciar problemas familiares; o segundo participante alegou motivos de foro íntimo.

Formulação das perguntas

A forma como se pergunta e o que se pergunta representa, para o entrevistado, o seu campo de possibilidades enquanto interlocutor do pesquisador. Para Foddy (1996, p. 1): “[...] a responsabilidade do controle sobre o processo pergunta-resposta recai inteiramente sobre o investigador”, o que pressupõe que cada uma das perguntas seja formulada segundo a sua relevância e pertinência na pesquisa (Foddy, 1996, p. 35), excluindo assim aquelas que estejam à margem de seus temas e objetivos.

Dentre as indicações aqui seguidas para a formulação das perguntas, Lodi (1971, p. 72) alerta para que se “evite que a resposta esteja implícita na pergunta”. Foddy (1996) diz que o pesquisador deve se preocupar “em clarificar o significado dos conceitos fundamentais” (p. 35), bem como evitar a utilização de “palavras abstratas” ou subjetivas¹⁰ (p. 48) (Myrdal, 1976, p. 18), por estas não possuírem “referenciais empíricos”. Além de criar “verdadeiros abismos”

¹⁰ Dentre os exemplos apresentados por Foddy (1996, p. 48), destaco: “regularmente”, “habitualmente”, “muito”, “raramente”, “bom”, “mau”, dentre outras.

(Foddy, 1996, p. 48) entre entrevistado e pesquisador, perguntas com termos de difícil mensuração ou definição (p. 51) podem alterar o sentido das respostas e sua validade na pesquisa. Para isso, faz-se necessário a adequação das valorações (Myrdal, 1976, p. 13) do pesquisador à objetividade da pesquisa (Ghiglione e Matalon, 2001, p. 2), ou seja, com a utilização de perguntas objetivas. Perguntas com mais de um questionamento devem ser desmembradas (Foddy, 1996, p. 52; p. 203-204), assim como deve-se evitar aquelas que contenham “frases explicativas”, “perguntas longas” e que contenham questionamentos diferentes para o passado, presente ou futuro e “casos no singular e no plural” (p. 57). Ao seguir tais precauções na formulação das perguntas, o pesquisador tende a assegurar que o entrevistado perceba “o tipo de resposta que é solicitado” (Foddy, 1996, p. 202) e a perspectiva que “devem adoptar ao responder” (p. 204). Ao resumir as diretrizes de como formular as perguntas de uma entrevista, Foddy (1996, p. 214) utiliza três princípios básicos: tópico, aplicabilidade e perspectiva. O tópico da pergunta, o assunto tratado, deve ser definido de modo a que “todos os inquiridos entendam claramente do que se trata” (Foddy, 1996, p. 214). Para que isso ocorra, faz-se necessário a acomodação do “comportamento social e linguístico” do entrevistador ao do entrevistado (Rosa e Arnoldi, 2006, p. 37). Isso ocorre por meio da adequação do vocabulário utilizado na entrevista aquele que se pressupõe ser o do entrevistado. A aplicabilidade da pergunta, segundo Foddy (1996, p. 214), implica que o pesquisador não deve solicitar aos entrevistados “informações de que não dispõem”; tal procedimento evita aquilo que Bourdieu (1982, p. 145) nomeou de imposição da problemática, ou seja, deve-se evitar impor ao entrevistado temas e questões que ele desconhece ou que não vivenciou.

Por sua vez, seguindo as recomendações acima expostas, o entrevistado tende a tomar ciência da perspectiva esperada pelo pesquisador em suas respostas. Conforme alerta Foddy (1996, p. 202-203), “deve reconhecer-se que seguir estes princípios não garante, por si só, a construção de perguntas que funcionem de acordo com os objetivos pretendidos”; ou, conforme a ressalva de Ghiglione e Matalon (2001, p. 13): “Conscientemente ou não, ela diz-nos apenas o que *pode* e *quer* dizer-nos, facto que é determinado pela *representação* que faz da situação e pelos próprios *objetivos*, que não coincidem necessariamente com os do investigador”. Ainda assim, faz-se necessário a compreensão de:

[...] alguns paradoxos da entrevista de pesquisa: primeiramente, a da elaboração de um instrumento que, no plano técnico, pretende-se o mais rigoroso e o mais “científico” possível, mas que, ao mesmo tempo, busca reproduzir, do melhor modo, as condições de trocas “naturais” e “espontâneas” (POUPART, 2010, p. 233).

Por isso, além da dimensão técnica, ou seja, da elaboração do roteiro de entrevista em si, o pesquisador deve possuir critérios norteadores da relação que se estabelece entre entrevistador e entrevistado.

Execução da pesquisa. O roteiro de entrevista (Apêndice A) foi formulado com base na pesquisa realizada por Caetano (2013). Além das perguntas elaboradas para a presente pesquisa, foram acrescentados¹¹ questionamentos presentes em diversos estudos (Muzzeti, 1997; Sarmiento, 2002; Vieira, 2002; Suficier, 2013) que objetivaram preencher as eventuais lacunas surgidas ao longo da construção do objeto. O roteiro é constituído de oito blocos de questões (Quadro 1, adaptado de: Costa e Lopes, 2008; Caetano, 2013) contendo diferentes matrizes socializadoras e esferas da prática. Os blocos A, B, D, E e H foram adaptados de Caetano (2013); o bloco F foi baseado e adaptado de Suficier (2013) e Muzzeti (1997).

Quadro 1 – Blocos de questões

Entrevista 1	Entrevista 2 – Parte 1	Entrevista 2 – Parte 2
Bloco A: Biografia A1 Família A2 Escolarização A3 Sociabilidade A4 Avaliação	Bloco D: Cotidiano	Bloco G: Prática profissional G1 Relacionamento com familiares dos alunos G2 Relacionamento com os alunos G3 Desempenho dos alunos G4 Comportamento G5 Relacionamento com os alunos por rendimento G6 Diferenças em sala de aula G7 Organização da sala de aula
Bloco B: Profissão B1 Trabalho B2 Escolha profissional B3 Ensino Superior B4 Percurso Profissional B5 Ambiente de trabalho B6 Cotidiano na escola	Bloco E: Lazer / Esportes	Bloco H: Reflexividade e atuação profissional H1 Reflexividade e atuação profissional H2 Avaliação
Bloco C: Questões valorativas	Bloco F: Práticas Culturais F1 Saídas culturais; F2 Consumo cultural F3 Leitura F4 Música F5 Artes plásticas F6 Tv e Cinema F7 Escrita	

¹¹ As questões de outros trabalhos reproduzidas na íntegra ou reelaboradas para a presente pesquisa estão referenciadas no Apêndice A.

No bloco A (Biografia), estão presentes os sub-blocos Família (A1), Escolarização (A2), Socialização (A3) e Avaliação (A4). O sub-bloco Família (A1) compreende o percurso familiar desde os avós (profissão, escolaridade, local de residência) até “a vida conjugal e paterna eventualmente vivida pelo pesquisado” (Lahire, 2004, p. 39). O sub-bloco Escolarização (A2) traça o percurso escolar do entrevistado até a conclusão do ensino médio. As relações sociais, sejam familiares ou de amizade, “atuais e durante trajetória biográfica” (Lopes et al, 2014, p. 11) estão presentes no sub-bloco Socialização (A3). Conforme aponta Lahire (2004, p. 41), é “através da reconstituição da natureza dos diversos vínculos ou afinidades” que o pesquisador tenta apreender “a pluralidade dos gostos ou as inclinações do pesquisado”. Por último, o sub-bloco Avaliação (A4) visa ser um momento reflexivo do entrevistado sobre a sua trajetória, bem como preencher eventuais lacunas do que foi dito até então na entrevista.

O bloco B (Profissão), adaptado de Caetano (2013) e Suficier (2013), abarca todo o percurso profissional do entrevistado e divide-se nos seguintes sub-blocos: Trabalho (B1), Escolha profissional (B2), Ensino Superior (B3), Percurso profissional (B4), Ambiente de trabalho (B5) e Cotidiano da Escola (B6). No sub-bloco Trabalho (B1), é reconstruído o percurso profissional do entrevistado anterior ao primeiro vínculo como professor, os diferentes empregos e ocupações. No sub-bloco Escolha Profissional (B2), o entrevistado é incentivado a falar sobre o momento da escolha da profissão de professor, as opções, interferências e possibilidades que possuía naquele momento de seu percurso biográfico. Em Ensino Superior (B3), destaca-se o percurso acadêmico do entrevistado e os anos de graduação (e de pós-graduação). O percurso profissional como professor, as diferentes escolas em que lecionou e os diferentes vínculos empregatícios que teve estão presentes no sub-bloco Percurso Profissional (B4). Os blocos Ambiente de Trabalho (B5) e Cotidiano na Escola (B6) tratam do atual vínculo empregatício (em uma ou mais escolas) e do relacionamento do entrevistado com os outros atores do universo escolar.

O bloco C, intitulado Questões Valorativas, foi elaborado com base nas questões apresentadas por Goffman (1988) e pelos resultados da pesquisa de âmbito nacional financiada pela UNESCO (2004). Por meio da apresentação de uma lista de figuras-tipo (Apêndice A, Bloco C), pretende-se – mais que desvelar – sondar possíveis estranhamentos ou preconceitos do entrevistado.

No bloco D (Cotidiano), pede-se ao entrevistado que narre detalhadamente o seu cotidiano, com a descrição das atividades realizadas e seus respectivos horários. Diferente de Lahire (2004) e Caetano (2013), optou-se pela separação dos blocos Lazer e Cultura. No bloco D constam as práticas de lazer e as práticas esportivas do entrevistado.

Por sua vez, no bloco dedicado ao Lazer (E) busca-se coletar informações relativas aos momentos de ócio do entrevistado, bem como aqueles dedicados a atividades de lazer, tais como hobbies e/ou atividades esportivas.

Por sua vez, no bloco F, intitulado Práticas Culturais, busca-se abarcar as práticas e o consumo cultural do entrevistado em diferentes modalidades: Saídas Culturais (F1), Consumo Cultural (F2), Leitura (F3), Música (F4), Artes Plásticas (F5), TV e Cinema (F6) e Escrita (F7).

Algumas questões esboçadas nos blocos Profissão (B) e Questões Valorativas (C) são aprofundadas no bloco G, Prática Profissional, no qual o foco é a relação que os professores entrevistados estabelecem com seus alunos. Conforme aponta Lahire (2004, p. 41), parte das perguntas “consiste em considerar, por meio dos relatos de práticas, as relações dos pesquisados com esta ou aquela situação, pessoa, prática ou instituição”. Por isso, o bloco está organizado com os seguintes tópicos: Relacionamento com familiares dos alunos (G1), Relacionamento com os alunos (G2), Desempenho dos alunos (G3), Comportamento (G4), Relacionamento com os alunos por rendimento (G5), Diferenças em sala de aula (G6) e Organização da sala de aula (G7). Com isso, as perguntas do bloco buscam abranger diferentes aspectos sociais presentes na relação entre o professor e seus alunos e compreender contextos e atitudes dos professores em relação aos acontecimentos em sala de aula.

O último bloco, Reflexividade e Atuação Profissional (H), se utiliza da noção de reflexividade para compreender a atuação profissional dos entrevistados (H1) e a dimensão que o trabalho ocupa em suas vidas. Também nesse bloco está presente a segunda e última avaliação (H2) da entrevista, que consiste em um conjunto de incentivos para que o entrevistado faça uma apreciação de seu percurso.

Condução da entrevista

A¹² relação entre o pesquisador e o entrevistado é uma relação social artificial (Bourdieu, 2011, p. 694) que não ocorreria sem a necessidade do primeiro e a complacência do segundo, que cede seu tempo e atenção, fornecendo informações pessoais (e, mesmo, confidenciais). Ao dirigir-se ao entrevistado, o pesquisador deve ter consciência da artificialidade desse contato para minimizar os efeitos de estranhamento pelo desconhecimento mútuo. Se possível, o pesquisador deve coletar informações prévias, tais como: profissão, local de residência e escolaridade. Na presente pesquisa, tais informações foram coletadas por meio de mensagens de texto (por telefone e redes sociais) trocadas entre entrevistador e entrevistado.

¹²A discussão deste parágrafo está presente em Suficier (2013, pp. 30-34).

No sentido de que, como diz Conde (1999, p. 207), o relato biográfico "confronta-nos com o triângulo projetivo mobilizador do biógrafo, do biografado e da relação entre ambos", deve-se buscar o entendimento sobre os efeitos que são produzidos sobre o entrevistado, como ele interpreta a entrevista e o que o leva a aceitar a participação na pesquisa (ou na troca) (Bourdieu, 2011, p. 695). Para Bourdieu (2011, p. 694), é o uso reflexivo de um conjunto de conhecimentos adquiridos que irá “controlar os efeitos da própria pesquisa e começar a interrogação já dominando os efeitos inevitáveis das perguntas”. Chamada por Bourdieu (2011, p. 694) de reflexividade reflexa, trata-se do exercício constante do pesquisador em controlar, por meio de um conhecimento prévio, os efeitos da estrutura social sobre pesquisador-entrevistado e sobre a relação social estabelecida. Por isso, Bourdieu (2011, p. 694) refere-se à reflexividade como sinônimo de método, enquanto que a reflexividade reflexa está baseada “num ‘trabalho’, num ‘olho’ sociológico”. Um exemplo do trabalho de reflexividade reflexa é a adequação do vocabulário¹³ do pesquisador ao do pesquisado, assim como as vestimentas, ou seja, a aproximação por parte do pesquisador para a realidade do pesquisado, minimizando assim os efeitos de uma provável violência simbólica no ato da troca (entrevista). Para o autor, a violência simbólica: “é essa violência que extorpe submissões que sequer são percebidas como tais, apoiando-se em ‘expectativas coletivas’, em crenças socialmente inculcadas” (Bourdieu, 2011, p. 171). No ato da entrevista, o pesquisador espera obter respostas para sua pesquisa, um objetivo simples e pré-definido. Por sua vez, o entrevistado elabora sua intencionalidade diante da experiência da participação na pesquisa. Suas expectativas, ênfases e um movimento constante de confiança (ao fornecer a informação) e de precaução (o silêncio, o suposto não entendimento ou a negação) ao ceder informações tão diversas quanto seus dados pessoais, suas experiências, seus valores, suas crenças, preconceitos, etc., serão determinados pelo modo ou forma que o pesquisador anunciar em suas intenções, bem como o modo de apresentar as “regras do jogo” (Bourdieu, 2011) social estabelecidas através da relação social artificial posta nessa troca.

As entrevistas foram conduzidas seguindo a recomendação de Bourdieu (2011, p. 695): “Procurou-se então instaurar uma relação de *escuta ativa e metódica*, tão afastada da pura não-intervenção da entrevista não dirigida, quanto do dirigismo do questionário”. Para que isso ocorra, o pesquisador deve demonstrar ao entrevistado “a sua disponibilidade total em relação à pessoa interrogada, a submissão à singularidade de sua história particular” (Bourdieu, 2011, p. 695). Conforme exemplifica Garret (1964, p. 73-4):

¹³ Conforme exposto no tópico *Entrevista*.

Todos nós sabemos, por experiência própria, que, quando contamos uma história, gostamos de ver um ouvinte declarar por um breve e expressivo comentário ou por uma pergunta, que apreendeu os pontos essenciais da narrativa; ou então de apreciar seus comentários, que ilustram certos aspectos significativos da nossa exposição, os quais talvez não tenham sido salientados e que poderiam ser deixados de lado por um ouvinte desatencioso.

Esse *feedback* ocorre, segundo Bourdieu (2011, p. 697), por meio de “sinais corporais ou verbais de atenção, de interesse, de aprovação, de incentivo, de agradecimento [...]”. Para o autor (Bourdieu, 2011, p. 697), “*colocados no momento certo*, eles atestam a participação intelectual e afetiva do pesquisador”. Para Garret (1964, p. 74), a atenção aos detalhes “dá a quem conta a história uma sensação de estímulo no sentido de que o ouvinte, não somente quer compreender, mas compreende de fato, em grau elevado, o que se está tentando relatar”. Neste sentido, Rosa e Arnoldi (2006, p. 79) recomendam ao pesquisador que este “esteja descontraído e que em hora alguma demonstre pressa ou autoritarismo”.

Execução da pesquisa. As entrevistas ocorreram após o contato prévio intermediado por pessoa conhecida pelo pesquisador e pelo pesquisado. Foram realizadas, no ano de 2016, duas sessões com cada professor. A média de duração das entrevistas foi de 6h10, sendo que a mais curta (Carla) durou 5h10 e a mais extensa (Diana) durou 7h15. O tempo de intervalo entre a primeira e a segunda sessão foi de um (Diana) a cinco meses (Carla). Os entrevistados puderam escolher os locais dos encontros, sendo que: Aline, por indisponibilidade de tempo, optou por realizar as duas sessões na escola em que leciona; Bento optou por realizar a entrevista em dois locais: a primeira sessão ocorreu na praça de alimentação de um centro comercial, e a segunda em uma faculdade; Carla e Diana optaram por concederem as entrevistas em suas casas.

Todas as entrevistas foram precedidas de uma conversa informal, nas quais os entrevistados puderam esclarecer as dúvidas sobre a pesquisa e expor suas desconfianças e inseguranças em relação a falar demoradamente sobre si mesmo. Foi também durante as conversas informais que o pesquisador pode falar pela primeira vez aos participantes da pesquisa sobre o sigilo e o anonimato. Ao primeiro contato: Aline convidou o entrevistador para tomar café enquanto falava das dificuldades cotidianas na profissão; Bento aproveitou o momento inicial para rememorar o seu percurso acadêmico e obter maiores informações sobre os objetivos da pesquisa; Carla ofereceu água e comentou sobre a graduação que cursa atualmente; por sua vez, Diana falou de sua experiência de pesquisa durante o mestrado e da intenção de, em breve, ingressar no doutorado. Nesse primeiro contato, a relação de amizade

com o intermediário (um amigo em comum) foi não somente um assunto inicial, mas também serviu para estabelecer a relação de confiança entre entrevistador e entrevistado.

Na maior parte do tempo, as entrevistas ocorreram de forma informal e objetiva. Em diversos momentos, as falas dos entrevistados foram permeadas por demonstrações de emoção, como: choro, caretas, risos, gargalhadas e silêncios. Apesar disso, em nenhum momento ou assunto os entrevistados se recusaram a falar. Conforme acordado, após a finalização das duas sessões de entrevista, o pesquisador pôde entrar em contato (por aplicativo de conversa) para esclarecer dúvidas e preencher lacunas.

Transcrição das entrevistas

Os dados coletados por meio da gravação das entrevistas foram transcritos de forma a manter a fidelidade das falas e seu coloquialismo (Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut, 1995; Bourdieu, 2011). Diferente de Pujadas Muñoz (1992, p. 70) que recomenda a transcrição literal, seguimos, com ressalvas, o exemplo de Bourdieu (2011, p. 710), que diz ter decidido “aliviar o texto de certos desdobramentos parasitas, de certas frases confusas, de redundâncias verbais ou de tiques de linguagem”. Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut, (1995, p. 53) ressaltam que: “Há sempre, pois, adaptação da oralidade à escrita”; a ressalva deve-se a necessidade de se preservar “certas originalidades de linguagem” (Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut, 1995, p. 60) que, na presente pesquisa, foram “explicadas em nota” (entre colchetes). Outro ponto a se destacar foi o de que “nunca se substituiu uma palavra por outra, nem se transformou a ordem das perguntas, ou o desenrolar da entrevista e todos os cortes foram assinalados” (Bourdieu, 2011, p. 710).

Execução da pesquisa. Devido a impossibilidade de se transcrever: “as demoras, as repetições, as frases interrompidas e prolongadas por gestos, olhares, suspiros ou exclamações” (Bourdieu, 2011, p. 710), ou, conforme Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1995, p. 60), “as entoações, o ritmo, os cambiantes, os gestos, as mímicas”, optou-se por indicar estes e outros eventos por meio da utilização de colchetes (p. ex: [risos], [silêncio], [interrupção]). Tal qual recomendado, as transcrições foram realizadas de forma literal. Ressalta-se que, nos trechos citados no presente texto, foram suprimidos vícios de linguagem (p. ex: “né”, “na verdade”, dentre outros) e palavras repetidas (p. ex: “Na verdade, na verdade”). A expressão ‘omitido por sigilo’ foi inserida entre colchetes com o objetivo de omitir informações que pudessem vir a identificar os entrevistados.

2.3 Forma de apresentação e análise dos dados da pesquisa

Com o objetivo de abarcar as diferentes matrizes de socialização e a atuação profissional enquanto uma prática, os dados coletados junto aos quatro entrevistados são apresentados, de forma separada, em dois tópicos principais: i) retrato sociológico e; ii) a prática do professor. Destaca-se que, apesar da separação em tópicos, o trabalho possui, na expressão de Conde (1993, p. 214), um duplo eixo: o enfoque da "factualidade dos acontecimentos", ou seja, os relatos dos entrevistados; e o enfoque simbólico ("representações e valores; imagem, orientações e projeções"); ou, de outra forma, os "hibridismos de registros" em que "não desaparece a distância possível entre relato e existência" (Conde, 1994, p. 42).

2.3.1 Retratos sociológicos

Os retratos sociológicos apresentam o percurso biográfico dos entrevistados. Optou-se pela exposição em cinco tópicos (percurso e genealogia familiar; percurso escolar; percurso acadêmico e profissional; práticas culturais, lazer e socialização; recapitulação do percurso biográfico). Conforme destacado anteriormente, a componente disposicional proposta por Lahire (2004), a noção de patrimônios individuais de disposições enquanto tentativa de superação do conceito bourdieuniano de *habitus*, não foi objeto deste trabalho. Com isso, pretende-se compor um quadro geral do percurso biográfico dos entrevistados por meio do recorte temático e temporal, mas sem a pretensão da compreensão da totalidade e, ao mesmo tempo, sem fragmentá-lo. Neste sentido, Lahire (2004, p. IX) diz que: “a ideia de apreender certas complexidades individuais [...] não corresponde à pesquisa ilusória da totalidade complexa de uma pessoa singular”. Assim, pretende-se evitar o erro da busca pela totalidade do entrevistado, isto é, aquilo que Bourdieu (2011) caracterizou como a “ilusão biográfica” e que Passeron (1995) disse ser a “utopia biográfica”, no mesmo sentido (já mencionado) Poupart (2010).

O retrato sociológico, conforme aponta Lopes (2012, p. 82), “consiste, antes de mais, numa entrevista biográfica de cariz semidiretivo¹⁴”. Para Lahire (2012, p. 200), a “noção de retrato reenvia-nos [...] para a exploração do estudo de caso que acumula uma longa série de informações sobre a mesma ‘unidade’; para o autor, a unidade pode ser uma “configuração familiar ou um indivíduo”. Na pesquisa que originou a metodologia dos retratos sociológicos, Lahire (2004, p. 38) elaborou os blocos¹⁵ de questões com o objetivo de abarcar “as grandes

¹⁴ Conforme apresentado na subseção *Entrevistas*.

¹⁵ Diferente de Lahire (2004) que chama de ‘grades’, optou-se por utilizar o termo ‘blocos’, conforme presente em outros trabalhos (Lopes e Costa, 2008; Lopes, 2012; Caetano, 2013).

matrizes socializadoras” (família, escola, trabalho, sociabilidade, lazer-cultura e corpo). Com isso, o objetivo foi coletar informações “sobre suas práticas, comportamentos, maneiras de ver, sentir, agir em diferentes domínios de práticas (ou esferas de atividade) ou em microcontextos (no interior desses domínios de práticas)” (Lahire, 2004, p. 32). Lahire (2004, p. 38) faz a ressalva de que “cada grade não pretende abranger uma matriz socializadora (uma esfera de atividade ou um domínio de práticas) diferente”, pois:

Embora possamos ter a impressão de lidar com universos relativamente autônomos, que correspondem a espaços-tempos específicos, quando se trata da família, escola ou trabalho as realizações estão muito mais entrelaçadas do que se imagina, quando se começa a detalhar as práticas (LAHIRE, 2004, p. 38).

Assim como em outras pesquisas que se utilizaram desse instrumento metodológico (Caetano, 2013; Lopes, 2012; Lopes et al, 2014; Lopes e Costa, 2008; Costa, Lopes e Caetano, 2014; Lima Jr. e Massi, 2015), foi feita a adequação de diferentes blocos (exclusão, diluição ou acréscimo). Na pesquisa de Lahire (2004, p. 33), o sociólogo realiza seis entrevistas “de duas ou três horas cada uma”. Por questões de viabilidade temporal e aceitação dos participantes, optou-se, assim como nas pesquisas de Caetano (2013) e Lopes (2012), pela realização de duas entrevistas com cada um dos entrevistados.

Abaixo, a apresentação dos tópicos da subseção *Retratos sociológicos do professor*:

Percurso e genealogia familiar

Neste tópico são elencados elementos que compõem a herança familiar dos professores entrevistados, como os capitais econômico e cultural institucionalizado, bem como, nos termos de Abrantes (2013, p. 57), no enquadramento “em odisséias familiares mais amplas”. No mesmo sentido que o autor dá as histórias de vida, tem-se “uma reinterpretação subjetiva [...] sempre realizada por um autor, num contexto e com um intuito específicos” (Abrantes, 2013, p. 5). Por isso, apresenta-se o percurso familiar desde os avós, com as suas origens sociais. O tópico também é composto pela exposição das relações sociais que o entrevistado tem/teve com seus pais, irmãos e cônjuge.

Percurso escolar

Neste tópico são expostos a forma com que os entrevistados se relacionavam com o ambiente escolar enquanto eram alunos: as relações sociais estabelecidas com os professores e colegas e o desempenho escolar. Para Bourdieu e Passaron (2015, p. 29): “Ora, como muitas

pesquisas estabeleceram, é ao longo da escolarização, e particularmente durante as grandes transições da carreira escolar, que mais se exerce a influência da origem social [...]”. Isso se faz notar pela relação da família com a escolarização dos filhos, o tipo de estabelecimento frequentado e o papel da educação escolar em seu destino profissional. Tem-se que, ao rememorar o percurso escolar (e os demais aspectos do percurso biográfico), os entrevistados acionam um "conhecimento prático":

[...] proporcionado por esse sentido de posição assume a forma de emoção (mal-estar daquele que se sente deslocado, ou embaraço associado ao sentimento de estar em seu lugar), a qual se exprime por condutas como a de evitar ou por meio de ajustamentos inconscientes das práticas, tais como a correção da pronúncia (na presença de uma pessoa de nível hierárquico superior) [...]. (BOURDIEU, 2007, p. 224-5).

Isso fica evidente quando, na presente pesquisa, os relatos sobre os percursos familiar e escolar foram aqueles em que foram despertadas maiores emoções, demonstradas por meio do choro, dos silêncios, das fugas de temas específicos e da exaltação de aspectos do passado.

Percurso acadêmico e profissional

A partir da escolha do curso superior - "momento crucial" (Nogueira, 2004) dos percursos biográficos - são expostos no tópico como se deu a formação em Pedagogia (o percurso acadêmico), bem como a forma de inserção na profissão de professor. O curso de Pedagogia se apresenta como um dos de menor custo nas instituições privadas (cursos presenciais) e como aquele de maior probabilidade de acesso nas instituições públicas (menor nota de corte nos vestibulares e uma das menores relação candidato-vaga).

Práticas culturais, lazer e socialização

Neste tópico é apresentado um perfil com as preferências e práticas culturais passadas e atuais do entrevistado. Conforme aponta Coulangeon (2014, p. 19): "Junto com a propriedade e o consumo dos bens materiais, as preferências estéticas e as práticas culturais participam, nas sociedades modernas, dos ritos de identificação da vida social". Por isso, no tópico estão presentes aquilo que Bourdieu (1983, 2007) classifica como "os gostos", "o produto deste encontro entre duas histórias - uma em estado objetivado, outra em estado incorporado - que se conciliam objetivamente" (Bourdieu, 1983, p. 128). Diz o autor:

Chega-se assim a uma definição provisória: os gostos, entendidos como o conjunto de práticas e de propriedades de uma pessoa ou de um grupo são produtos de um encontro (de uma harmonia pré-estabelecida) entre bens e um gosto (quando digo "minha casa é do meu gosto", estou dizendo que encontrei a casa conveniente para o meu gosto, onde meu gosto se reconhece, se reencontra). (BOURDIEU, 1983, p. 127-8).

Para Bourdieu (1983, p. 128): "Entre estes bens, é preciso incluir, com o risco de chocar, todos os objetos de eleição, de afinidade eletiva, como os objetos de simpatia, de amizade ou de amor". Neste sentido, também estão presentes no tópico as informações relativas as práticas esportivas, as saídas culturais e as relações de sociabilidade (familiar e de amizade). Assim, no tópico estão presentes parte dos dados que visam apresentar a composição do capital cultural (Bourdieu, 2012a) do professor entrevistado.

Recapitulação do percurso biográfico

Diferentemente de Lahire (2004), isto é, sem a componente disposicional, optou-se pela apresentação de uma breve síntese na recapitulação do percurso biográfico.

2.3.2 A prática do professor

Na subseção *A prática do professor* objetiva analisar a atuação cotidiana do professor enquanto uma prática, além de expor sua rotina e sua visão de mundo. Assim como aponta Becker (1993, p. 106): "Não temos a expectativa, num programa de pesquisa amplo e diferenciado, de que qualquer trabalho nos dê todas as respostas ou mesmo tudo de qualquer uma das respostas". Por isso, foram elencados cinco aspectos significativos de suas práticas, cada um correspondendo a um tópico: a rotina do professor; relações sociais na escola; origens sociais dos alunos; comportamento dos alunos; e desempenho e avaliação dos alunos, conforme apresentado abaixo:

A rotina do professor

A exposição da rotina dos professores, com o detalhamento do seu cotidiano privado e profissional, busca compreender e contextualizar a atuação dos professores enquanto uma prática. Conforme aponta Martins (2002, p. 169): "Elas [as práticas] se encontrariam ajustadas às condições específicas em que se desenvolvem, de tal forma que a sua descontextualização dessas situações particulares oblitera sua plena inteligibilidade". Neste sentido, expõe-se a rotinas dos professores porque a atuação profissional é indissociável dos demais aspectos de

suas vidas. Conforme aponta Bourdieu (2009, p. 135): "Em resumo, devido a sua total imanência à duração, a prática está ligada ao tempo, não somente porque se realiza no tempo, mas também porque ela joga estrategicamente com o tempo e particularmente com o andamento". Tem-se assim que, ao lecionar, o professor carrega consigo não somente a sua biografia (apresentada como retrato sociológico), mas a sua posição atual, o seu "sentido de lugar":

Cada agente possui um conhecimento prático, corporal, de sua posição no espaço social, um "*sense of one's place*", como diz Goffman¹⁶, um *sentido de seu lugar* (atual e potencial), convertido num *sentido de localização* que comanda sua experiência do lugar ocupado, definido absolutamente e, sobretudo, em termos relativos como nível hierárquico, bem como as condutas a serem mantidas a fim de mantê-lo ("manter seu lugar") e de nele se manter ("ficar em seu lugar" etc.). (BOURDIEU, 2007, p. 224).

Com o intuito de preencher, ainda que não em sua totalidade, as lacunas da prática dos professores advindas de sua existência rotineira, ressalta-se o que diz Goffman (1988, p. 80), para quem: "Na vida quotidiana de uma pessoa média, haverá longos espaços de tempo nos quais ela será protagonista de acontecimentos que não têm interesse para ninguém e que serão uma parte técnica, mas não ativa, de sua biografia". Assim, o tópico *A rotina do professor* compreende o que há de mais banal no dia-a-dia dos professores, como o tempo gasto em cada atividade, a descrição (pelo professor) de sua forma de lecionar e os períodos de descanso e convívio familiar.

Relações sociais na escola

Assim como a exposição da rotina dos professores, elenca-se um conjunto de relações sociais estabelecidas na escola (diretores, funcionários, outros professores e alunos) que compõem e tendem a influenciar as suas práticas. Conforme aponta Bourdieu (2002, p. 142): "No interior do grupo de interconhecimento, os agentes não têm sequer de recorrer à decifração dos índices sociais para ajustarem a forma da sua expressão a interlocutores cujas características sociais conhecem a totalidade". Dessa forma, as relações sociais dos professores no ambiente escolar seguem uma lógica prática que é particular do meio em que ocorrem.

Origens sociais / Comportamento dos alunos

¹⁶ GOFFMAN, 1999.

As diferentes formas com que os professores veem os seus alunos, seja em suas origens sociais, seja em seus comportamentos, compõem os tópicos que procuram expor a atuação dos professores enquanto uma prática por meio de suas visões de mundo. Conforme diz Becker (2007, p. 33): "Quanto mais perto chegarmos de apreender as condições em que elas [as pessoas] atribuem significados aos objetos e eventos, mais precisa será nossa descrição desses significados". Destaca-se que, ao descrever as origens sociais de seus alunos, os entrevistados comparam com a sua própria posição social, posto que, para posicionar o outro, há uma tendência para ter a si próprio como parâmetro de comparação.

Avaliação e desempenho dos alunos

Neste tópico são apresentados dois dos principais pontos da prática dos professores entrevistados: i) a forma como veem o desempenho de seus alunos, com a exposição de suas preferências e do veredicto escolar que não consta das avaliações oficiais, ou seja, os julgamentos que permeiam a prática cotidiana, como a caracterização dos bons e dos maus alunos; ii) por sua vez, busca-se detalhar como os professores entrevistados avaliam formalmente os seus alunos e como se dá a composição das notas escolares. No sentido de que: "A prática tem uma lógica que não é a da lógica e, conseqüentemente, aplicar às lógicas práticas a lógica lógica é arriscar destruir, através dos instrumentos que utilizamos para descrevê-la, a lógica que queremos descrever" (Bourdieu, 2011, p. 145-6), são expostos extensos trechos de suas falas. Caracteriza-se assim o veredicto escolar realizado em sala de aula e não formalizado em provas ou notas como uma lógica prática; por sua vez, o veredicto escolar formal, composto pelas provas e notas, tende à lógica lógica, posto que é calculado, ponderado e, por fim, formalizado.

3 PRÁTICA, SENSO PRÁTICO E REFLEXIVIDADE DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A presente seção é composta de quatro subseções, cada uma delas correspondente a apresentação e análise dos dados coletados junto a um dos entrevistados, conforme quadro abaixo:

Quadro 2 - Caracterização das pessoas entrevistadas

	Nome (residência)	Sexo	Idade	Formação	IE de formação	Local de atuação (atuação)	Origens sociais	
							Escolaridade	Profissão
01	Aline (cidade A*)	F	36 anos	Normal Médio; Pedagogia	Pública; Pública	Escola pública (cidade B)	Mãe: Nível Superior Pai: Sup. incompleto	Mãe: Professora Ed. Básica Pai: Vendedor autônomo
02	Bento (cidade B)	M	42 anos	Pedagogia; Especialização	Pública; Pública	Escola pública (cidade C)	Mãe: Ensino Médio Pai: Ensino Fundamental	Mãe: Funcionária pública Pai: Funcionário público
03	Carla (cidade D)	F	29 anos	Pedagogia; Especialização	Privada; Privada	Escola pública / escola privada (cidade D)	Mãe: Fund. incompleto Pai: Fund. incompleto	Mãe: Doméstica / Do lar Pai: Empreiteiro / caminhoneiro
04	Diana (cidade E)	F	28 anos	Pedagogia; Mestrado	Pública; Pública	Escola privada (cidade F)	Mãe: Ens. médio Pai: Ens. médio incompleto	Mãe: Secretária Pai: Autônomo (baixa qualificação)

*Cidades: A - Cidade pequena; B - Cidade média; C - Cidade pequena; D - Cidade média-pequena; E - Cidade média-grande; F - Cidade média.

3.1 Retrato sociológico da professora Aline: “Eu cresci dentro da escola”

Aline tem 36 anos e é casada com um publicitário de 41 anos. Ela tem duas filhas, de 9 e 3 anos. Sua mãe é professora aposentada e reside na mesma casa, localizada em uma cidade de pequeno porte no interior paulista. Ela possui três irmãos (casados, com nível superior). Seu pai é falecido. As entrevistas¹⁷ com Aline foram realizadas na escola em que ela leciona.

Percorso e genealogia familiar

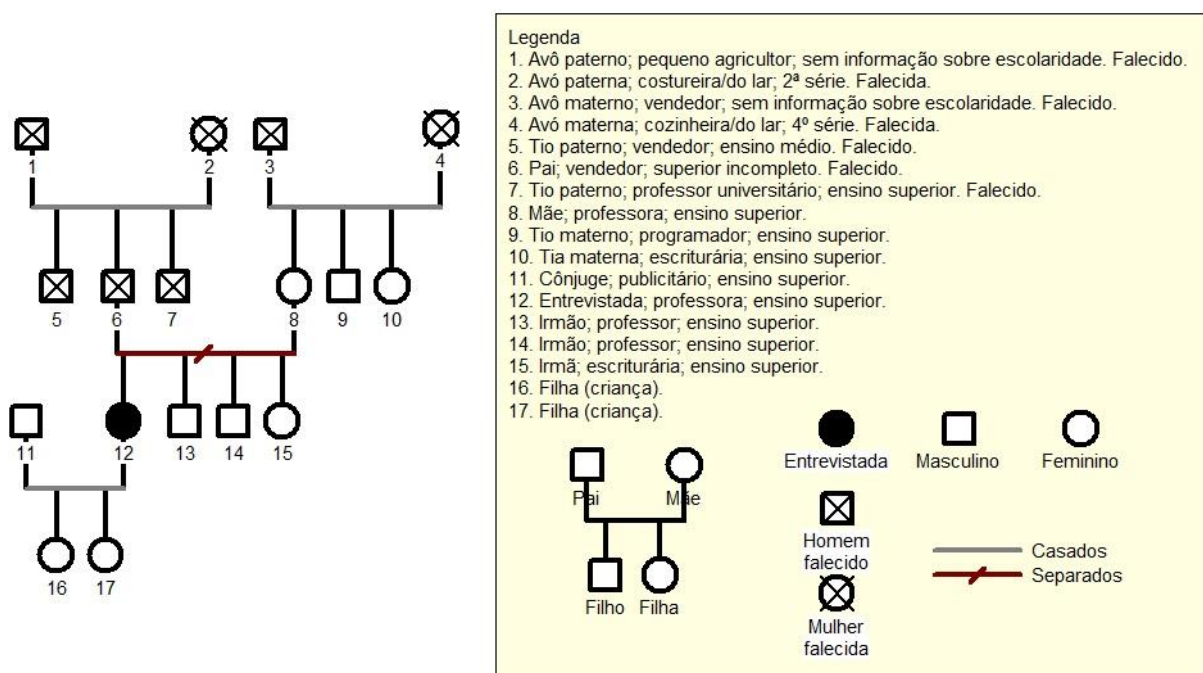
A família do pai de Aline era composta por pequenos proprietários rurais. O avô paterno perdeu o sítio da família em dívidas contraídas com apostas em jogos de azar, nos quais era viciado. Após o falecimento do avô aos 30 anos, sua avó paterna se tornou costureira. Após o ensino médio, o pai ingressou em um curso superior que não concluiu. Ele tinha dois irmãos, ambos falecidos. Durante seu percurso profissional, o pai de Aline foi, durante a maior parte do

¹⁷ 1ª sessão: 09/03/2016 – Duração: 2h27m; 2ª sessão: 16/05/2016 – Duração: 3h25m

tempo, vendedor autônomo; por um breve período foi proprietário de terras na região Norte do país. Após o término do casamento com a mãe de Aline, seu pai teve outro relacionamento. Depois da segunda separação, ele passou a sofrer de alcoolismo, problema que o acompanhou até o seu falecimento.

O avô materno de Aline era vendedor. Sua avó materna “estudou até o quarto ano primário, ela chegou a pegar o diploma, depois disso ela não estudou mais porque na época deles mulher não precisava estudar”; além das atividades domésticas, ela “fazia bolo, fazia salgado para ajudar em casa”. Conforme se observa na figura abaixo, Aline e dois (de três) irmãos seguiram a mesma carreira da mãe.

Figura 1 – Genealogia da professora Aline



Formada em uma universidade pública na década de 1970, a mãe de Aline lecionou matemática por mais de duas décadas na educação básica na rede estadual de ensino até se aposentar. Logo após a formatura, ela se mudou com o marido para a cidade em que Aline nasceu e reside.

A relação de Aline com o pai foi conflituosa desde a infância. Os problemas decorrentes do alcoolismo e da agressividade do pai e o fato dele culpa-la pela separação com a sua mãe fez com que a relação fosse distante até o seu falecimento, quando vivia como morador de rua. Ela tinha 12 anos de idade quando os pais se separaram ("Meus pais brigavam muito"; "Fisicamente, ele nunca chegou a agredir minha mãe"). Aline vê pequenas proximidades de sua

personalidade com a de seu pai. Para ela, o pai tinha “uma personalidade muito forte”: “ele era sempre certo, ele sempre tinha razão em tudo e eu acho que eu tenho um pouco disso”. Por outro lado, ela aponta as diferenças ao ressaltar a agressividade do pai: “Meu pai era muito agressivo e eu não sou. Detesto na verdade. Detesto briga, detesto grito”. Sempre que menciona o pai, Aline se refere aos conflitos que ocorriam durante a infância e a adolescência: “Meu pai brigava muito comigo e ele dizia que, assim, que a separação deles tinha acontecido por minha causa. Aquela coisa, não tinha muita explicação [...]. Era uma coisa meio maluca”.

Para ela, a sua personalidade e a da mãe são muito parecidas, pois a relação com a mãe é ótima (“é minha confidente”). Aline mencionou três vezes o auxílio que sua mãe presta na educação de suas filhas, pois é ela que cuida das crianças durante os dias úteis. Ela e seus irmãos se encontram constantemente, pois eles a visitam e almoçam na companhia da mãe aos domingos. Ela credita os problemas de relacionamento com o pai por ser a filha mais velha, o que nunca interferiu na relação com os irmãos.

Durante a infância e a adolescência, uma irmã de sua mãe foi muito presente: “A gente nunca chegou a passar necessidade”, mas que a “tia, de uma forma ou de outra, sempre ajudou. Por exemplo, ela dava muita roupa, muito sapato de presente pra gente”. O avô materno, falecido quando ela tinha 10 anos de idade, é mencionado como sua figura paterna. O convívio com tios (maternos) e primos ocorria e ocorre nos períodos de férias, pois estes residem em outras cidades.

Os três irmãos de Aline possuem nível superior, sendo que os dois homens atuam como professores do ensino básico e a irmã como escriturária. Apesar de residirem em diferentes cidades, os irmãos se encontram aos finais de semana na casa da mãe.

Aline e o marido estão casados há seis anos. Como principal motivo para a aproximação e a manutenção do relacionamento, ela aponta a relação com a família: “A gente já passou por perrengues, mas acho que a questão da família é importante para os dois”. Ela sempre pensou em se casar, ter filhos e constituir família: “Sempre fez parte sim, sempre quis uma família e, se não fosse as condições atuais de se criar filho, toda a preocupação que existe, eu teria tido mais”. Ainda sobre a família, ela utiliza a mãe como exemplo para o planejamento familiar: “Teria seguido o caminho da minha mãe, uns quatro. É que hoje não dá. Eu gosto muito”.

Depreende-se que, a família paterna de Aline perdeu o patrimônio econômico nas gerações de seu avô e de seu pai. Após a separação do pai da entrevistada, sua mãe manteve a subsistência da família (ela e os quatro filhos) com o seu emprego como professora da educação básica e com pequenos auxílios do avô materno e de uma tia de Aline. Além disso, até o início do percurso profissional de Aline e de seus irmãos, a composição do capital econômico da

família correspondia à posse da casa própria e ao salário da mãe. Em relação ao capital cultural institucionalizado, tem-se um aumento dos anos de escolarização desde a geração dos avós de Aline (até 4 anos); o ingresso no ensino superior pelos pais e tios; a formação superior de Aline e de seus três irmãos.

Percurso escolar

Aline ingressou na educação infantil aos quatro anos de idade e na primeira série do ensino fundamental aos seis anos. Todo o seu percurso escolar foi realizado em estabelecimentos públicos de ensino. Ela possui uma relação de proximidade com o ambiente escolar desde a infância, pois sua mãe era professora (hoje aposentada): "Lembro muito de, às vezes, ter falta de professor, da minha mãe ter que ficar com a gente e dar aula"; "Então, algumas vezes nesse período da gente ficar com ela em sala de aula, dos alunos dela desenhando com a gente, sentado, conversando". O mesmo ocorria com os seus três irmãos: "Quando precisava, a gente acaba indo todo mundo com ela porque não tinha com quem ficar". Como professora, a mãe de Aline exigia ("sempre muita cobrança em relação ao comportamento") dos filhos um bom comportamento na escola: "Ela falava: 'Se eu tiver alguma reclamação, vocês estão perdidos comigo'. Por isso, ela e os irmãos estudavam nas escolas em que a mãe atuava. Seu rendimento escolar sofreu uma queda na sexta série, período em que seus pais se separaram: "Eu não cheguei a ficar com nota vermelha, mas a minha média caiu para cinco, seis nessa época. Mas só".

Aline se recorda de seus professores e de como eles lecionavam:

Eu tive professores muito bons, eu acho. Principalmente da primeira à quarta série, assim, lembro de todas elas. São professoras que me marcaram. Lembro de caderno, de cartilha, das coisas que a gente fazia. Foi uma.... Hoje, comparando com o que a gente vê, com os nossos alunos, né, com a falta de estrutura que eles têm. Mesmo com essa falta de professor que a gente vê hoje, infelizmente, ninguém mais quer essa profissão. Então a gente inicia todo ano letivo com falta de professor, com professor dobrando período, professor eventual e tudo mais. Eu não passei por isso. Eu tive professores muito bons, a minha base foi muito boa. Da quinta até a oitava série eu posso dizer que a coisa começou a mudar um pouquinho. Eu tive professores muito bons e tive professores muito ruins. Tive, por exemplo, uma professora de Língua Portuguesa de sexta e sétima série excelente. Quinta e sexta. Sétima e oitava série a professora de Língua Portuguesa era um caos. No sentido de que ela não dava aula. Ela formava o grupinho de aluno, ela ficava conversando e enrolava e a gente pedia, às vezes, matéria. Então teve conflito nesse sentido. Então acho que, da quinta até a oitava série, meio que foi professores bons e professores ruins. No magistério eu tive professores muito bons. Minha mãe me deu aula pra mim a vida inteira, assim, da quinta até a oitava série. Minha mãe sempre foi minha professora de matemática.

A partir dos anos finais do ensino fundamental, Aline passou a frequentar a biblioteca da escola: "A gente podia emprestar livro, então sempre li muito, sempre tive o hábito de ir até

a biblioteca pegar livro, ler e tudo mais”. Sua mãe acompanhava a vida escolar dos filhos por meio da frequência às reuniões escolares e das conversas com os professores nos horários de almoço. Em casa, Aline fazia as tarefas, “estudava em semana de prova, de pegar caderno, ler, essas coisas quando tinha prova marcada, mas sempre sozinha”. “Minha mãe”, diz Aline, “nunca foi de sentar com a gente e fazer tarefa junto, de pegar pra estudar, nada disso, que ela dava aula o dia todo”. Ela diz que “não tinha muita paciência para ficar estudando horas”.

Aline recorre as lembranças de sua escolarização e ao papel desempenhado pela mãe para falar sobre a escolha pelo curso de magistério.

Eu cresci dentro duma escola, sempre vi minha mãe trabalhando e fazendo coisas, então, eu lembro, assim, de brincar de escolinha, de ter a 'lousinha', de estar fazendo as coisas. Quando eu estava na sexta série, eu lembro que eu tinha uma amiga que tinha muita dificuldade de matemática e a mãe dela era professora de ensino fundamental, de primeira à quarta série e trabalhava na mesma escola que a minha mãe. Então, eu lembro que ela ia em casa pra estudar comigo, então foi a primeira aluna, né, que a gente estudava junto e eu ensinava ela. Depois a gente revia prova. Eu lembro que via o que tinha errado, explicava de novo, então sempre, sempre, de alguma forma a questão do ensinar estava presente.

Além de um de seus irmãos, diz Aline, “grande parte da minha turma de magistério eram as meninas que estudaram comigo até a oitava série”. Para Aline, ela, o irmão e os amigos tinham “mais ou menos o mesmo pensamento”, pois “uma boa parte fez [o] magistério pensando na questão de ter uma profissão”.

No percurso escolar de Aline, destaca-se a sua relação de proximidade com o ambiente escolar: ela brincava de ser professora na infância; pelas condições econômicas da família e por não ter com quem deixar os filhos, a mãe a levava (com os seus irmãos) para a escola; na adolescência, ela e os amigos vislumbravam a possibilidade de se tornarem professores (“ter uma profissão”). A mãe de Aline acompanhava a escolarização dos filhos com proximidade. Apesar de não auxiliar os filhos em suas tarefas escolares, ela demonstrava grande preocupação com o comportamento deles em sala de aula. Neste sentido, a mãe de Aline impunha a ela um padrão de comportamento (organização, respeito) no ambiente escolar que influenciavam as suas condutas; com isso, busca transferir aos filhos o que Saint-Martin (1999) chama de um “capital moral”.

Percurso acadêmico e profissional

Aos 15 anos de idade, Aline ingressou no curso Normal de nível médio (magistério). A escolha pelo curso de formação de professores é creditada a uma vontade presente desde a infância de se tornar professora, mencionada diversas vezes ao longo da entrevista, bem como à influência da mãe.

Minha mãe [influenciou]. O fato de sempre ter pensado em ser professora e, assim, sempre tive uma preocupação de não saber se eu conseguiria ou não cursar uma faculdade. Por conta da condição financeira mesmo. Então, o magistério me dava uma profissão. Então eu sempre pensei em fazer o magistério para ter uma profissão e ter uma condição de trabalho pra garantir o meu futuro. Então eu fiz o magistério, fiz os quatro anos de magistério e terminei, prestei o concurso aqui [no município em que leciona]. Quando eu comecei a trabalhar aqui é que eu fui buscar a faculdade.

Por quatro vezes ela afirma que seus professores eram muito bons. Ao descrever como era o curso de magistério, ela tece algumas comparações com o curso de Pedagogia.

A gente tinha, assim, o magistério é diferente da Pedagogia no sentido pra mim, depois fazendo a faculdade a gente estabelece a comparação, eu acho que o magistério te dá mais base para a prática. Então a gente tinha aula de psicologia da educação, sociologia da educação, tinha aula de língua portuguesa e matemática voltadas para o magistério, então algumas disciplinas do ensino médio a gente não viu. Porque, assim, a princípio nós fazíamos primeiro e segundo ano compatível com o colegial, vamos dizer assim, e aí no terceiro e no quarto ano, as disciplinas começavam a ser voltadas para o magistério. Então, algumas coisas a gente deixou de ver do ensino médio por conta disso. Então, acho assim, por exemplo, foi no magistério que eu aprendi a como trabalhar alguns conceitos de matemática, de língua portuguesa. Eu lembro que a gente teve que fazer caderninho para a professora de datas comemorativas. Tinha a parte de estágio também que a gente teve que fazer. Então, eu acho que era uma base pra prática mesmo. Para o dia-a-dia de sala de aula. Não tinha muita fundamentação teórica eu acho, era uma coisa bem básica assim.

Aline terminou o curso de magistério aos 18 anos e, meses após a sua formação, foi aprovada em um concurso público para ser professora em uma escola municipal de ensino fundamental. Ela é professora dos anos iniciais do ensino fundamental desde os 19 anos de idade.

Em seus primeiros anos na profissão, ela tinha insegurança "em relação as responsabilidades mesmo de assumir uma sala, de repente, ter que dar conta daqueles alunos". Aline diz que foi imprescindível ter recebido, naquele momento, o auxílio de professores mais experientes ("Sempre trabalhei com um grupo muito legal"; "Todo mundo ajudava todo mundo"). Para ela, "se não fosse" o auxílio que recebeu, "eu não sei [o que teria sido de seu destino profissional]", pois "os anos iniciais são os piores".

Em outro momento, Aline compara tanto as dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes de hoje com aquelas por ela vivenciadas, como a utilização prática do que aprendeu nos cursos de magistério e Pedagogia.

Ainda hoje é assim. Porque a gente conversa com as meninas que estão entrando na prefeitura agora, que estão iniciando o magistério agora e o discurso delas é exatamente esse. Você faz uma faculdade porque hoje a gente só ingressa com a faculdade, o magistério hoje não é mais aceito, você tem que ter o ensino superior pra lecionar, mas a gente tem muita fundamentação teórica na universidade, pouco de prática ainda. Embora tenha os estágios e tudo mais, a noção

de sala de aula, do compromisso, a gente tem quando você começa a trabalhar mesmo. Não tem outra forma. E esse respaldo no início que a gente deveria ter, por exemplo, de uma coordenação mais presente, que devia de repente estar acompanhando o seu trabalho, te orientando, esse tipo de coisa, não tem. Então, é insegurança mesmo. Você é cobrado em relação a rendimento, em relação aos pais, a tudo. E acho que, assim, a base, o amparo não vem na proporção que é cobrado. A gente tem muito mais cobrança do que auxílio, eu acho. Então acho que o começo é mais difícil por conta disso. Depois a gente vai acostumando e aí você vai tirando de letra as situações.

Conforme foi estabelecido pela LDB (Art. 87, §4º da Lei nº 9.394/1996), os professores com formação de nível médio deveriam concluir o curso superior em até dez anos após a entrada em vigor da lei. Tal exigência fez com que professores como Aline se vissem obrigados a ingressar no curso de Pedagogia caso desejassem permanecer na profissão. Por isso, em seu terceiro ano como professora, Aline ingressou em um curso noturno de Pedagogia em uma faculdade privada. Depois de cursar dois anos, ela obteve a transferência para o mesmo curso em uma universidade pública. Durante os seis anos em que cursou a graduação em Pedagogia (dois anos na faculdade privada e quatro anos na universidade pública), Aline conciliou os estudos com seu trabalho como professora ("Trabalhava o dia todo e ia pra faculdade a noite").

Durante os anos em que cursou a graduação em Pedagogia na universidade pública, Aline tinha preferência pelas “disciplinas voltadas para a área de Educação Especial e Psicologia, que era o meu maior interesse”, mas que: “Tinha muita dificuldade nas disciplinas relacionadas, por exemplo, a política educacional, não gostava”; e complementa: “A parte de gestão também não. Fiz as disciplinas obrigatórias, mas, assim, tinha dificuldade, não gostava”. Ela conclui: “E facilidade nessas disciplinas de Psicologia, de orientação mesmo para os alunos de Educação Especial, essa parte era bem legal, gostava bastante”. Novamente, Aline compara a importância da formação e da experiência em sua atuação como professora: “Que eu acho, assim, que eu aprendi muito mais na prática do que com as aulas da faculdade propriamente dito. A faculdade te dá um embasamento teórico acerca de algumas coisas”.

Embora eu ache que, pra questão da prática de sala de aula, o [curso de] magistério prepare melhor que a Pedagogia. Porque a gente tinha algumas disciplinas do magistério voltadas realmente para os conteúdos dos anos iniciais e aí a gente tinha que desenvolver trabalho de preparação de aula, de apresentação, esse tipo de coisa, estágio que a gente fazia. E tinha que fazer, e tinha o professor que acompanhava nos estágios, tinha as regências que a gente fazia. Então, assim, você tinha que ir lá e apresentar uma atividade pras crianças, isso tudo, assim, acho que o magistério acaba preparando mais pra prática da sala de aula do que a própria Pedagogia. Pedagogia tá, acho que, fica meio que falha nisso. Não sei se, assim, a gente, eu já 'tava' trabalhando quando eu fiz a Pedagogia, então é complicado de falar porque eu já tinha a prática da sala de aula, mas, é... Ao mesmo tempo a gente tinha na sala, por exemplo, pessoas que não trabalhavam, que estavam só estudando e que fazia um estágio, por exemplo, o estágio da Pedagogia ele é de observação, a maior parte do tempo. Acho que nós tivemos uma ou duas aulas que você tinha que intervir, enfim, é muito pouco, é muito pouco. Então, a gente tinha discussões muito grandes na sala de aula de alunos que tinham só, né, o curso em si, a

Pedagogia e de quem já tinha trabalhado, no sentido de criticar o trabalho do professor, de achar que tudo o que o professor tá fazendo tá errado, e que faria melhor e que tem N situações que poderiam ser resolvidas de outra forma. E aí o que eu vejo hoje: essas pessoas quando assumem uma sala de aula, muitas não ficam na função. Entendeu? Porque tinha uma visão de educação, de sala de aula, de prática, assim, docente, completamente diferente da realidade, então na hora que começa a ter que pôr em prática tudo aquilo que viu na faculdade não dá conta, desiste. Não segue. A gente tem, assim, cada vez mais professores, é, desistindo de exercer a função logo nos anos iniciais. E aí, você fala, "mas você...", "Deus me livre, sala de aula não é pra mim, aluno não é pra mim, achei que fosse outra coisa", a gente ouve muito isso, demais.

Aline foi professora na escola em que começou o seu percurso profissional por treze anos. A mudança de escola foi um dos pontos mais marcantes de seu percurso, pois ela passou três anos "pensando em sair antes de tomar uma atitude, antes de sair de lá realmente". Para ela, após tantos anos na mesma escola "chegou num ponto em que a gente [professores e demais funcionários da escola] não separava mais aspecto pessoal de profissional", o que "começou a atrapalhar" o seu desempenho como professora. Para tomar tal decisão, ela contou com os apoios de sua mãe e de seu namorado (hoje marido). Após a mudança ocorrida há cinco anos, Aline atua na mesma escola.

A escolha profissional de Aline tem a particularidade de ter ocorrido quando ela era uma adolescente de 14 anos. Soma-se a isso o início do seu percurso profissional aos 19 anos e a posterior formação superior em Pedagogia quando já atuava como professora há três anos. Apesar de apontar a intenção de cursar Artes Plásticas, Aline se vê obrigada a cursar Pedagogia para permanecer na profissão (por uma questão legal). Assim, a opção pelo curso de Pedagogia tende a ocorrer como uma escolha possível, limitada pela pequena posse de capital econômico. Destaca-se que, por diversas vezes, Aline estabelece a oposição entre um conhecimento prático, adquirido durante a atuação profissional, e um conhecimento teórico, presente em sua formação acadêmica; o mesmo ocorre em relação às formações de nível médio (magistério) e superior (Pedagogia), na qual ela valoriza o ensino para a atuação profissional da primeira formação em detrimento a um ensino teórico da segunda.

Práticas culturais, lazer e socialização

Aline e seu marido são adeptos do Espiritismo (Doutrina Espírita) ("Eu fiz primeira comunhão, fiz crisma, casei na igreja, todas essas coisas, mas assim, não vou a missa"). Semanalmente, junto com as filhas, eles se reúnem em sua casa para fazer o "Evangelho no Lar", que consiste na leitura e discussão de textos da religião.

Aline lê romances de temática espírita: "Eu assino o clube do livro espírita, então a gente recebe todo mês um livro". Ela lê todos os livros que recebe pelo clube. Quando vai com o

marido e as filhas ao shopping center na cidade vizinha, eles passam pela livraria, mas só adquirem livros para as crianças: “Para mim raramente eu compro. Quando vou comprar algum livro, eu compro livros voltados para a escola. São livros de atividades, de coisas de sala de aula e não para lazer”. Sobre suas preferências literárias, ela cita os autores que lia em outros períodos de sua vida: “Gosto do Sidney Sheldon, gosto da Agatha Christie. Adoro. Já li, não sei... Li Sidney Sheldon a minha adolescência inteira, depois reli mais velha”; “Agatha Christie também, já li, assim, três vezes o mesmo livro, quase que a coleção completa”. Ela credita essas leituras à influência da mãe, a quem sempre viu lendo: “Aprendi com a minha mãe. Agatha Christie é dela. Ela gosta, ela colecionava, ela lia e aí eu comecei a ler por conta dela. Sidney Sheldon eu descobri por conta própria”; “Sempre li. Aliás, assim, eu brinco que, às vezes, eu tenho que ler duas palavras antes de dormir, mas eu tenho que pegar o livro e ler alguma coisa, senão eu não deito e durmo”. Aline não lê revistas semanais e não lê notícias na internet. É assinante da revista Nova Escola (editora Abril) e da coleção Saiba Mais, da Turma da Mônica (Maurício de Souza), ambas com temáticas relacionadas a sua profissão. A família possui computador com acesso à internet, mas que “raramente” utiliza a internet como um lazer. Em relação ao noticiário impresso, Aline afirma: “Detesto ler jornal”. Ela conclui: “Assisto o [tele] jornal todo dia. Até porque, normalmente, é o horário que a gente 'tá' jantando, daí tem a tv lá na copa, a gente liga e eu ouço o jornal todos os dias, mas ler, buscar notícia pra ler não tenho o hábito não”.

Aline ouve música diariamente, enquanto dirige no caminho de ida e volta do trabalho (por cerca de 40 minutos) e, também, quando faz as tarefas domésticas (limpar a casa, lavar roupas): “Sempre tive o hábito de ligar o rádio enquanto estou fazendo serviço”. Dentre suas preferências musicais, ela destaca: “Escuto de tudo gente. Adoro MPB, gosto de rock, gosto de samba, gosto de sertanejo. A única coisa que eu não ouço acho que é funk, que eu não suporto, mas de resto ouço de tudo”. Dentre suas preferências musicais, ela cita: “Chico Buarque, Elis Regina adoro, gosto de Capital Inicial. Gosto bastante, ouço bastante. Gosto de Ira! e gosto de Roberto Carlos [risos]. Adoro, cresci ouvindo, minha família é fanática”. Ela menciona que o último show musical que assistiu ocorreu no ano anterior (Capital Inicial).

A maior parte de seu tempo livre é reservada para brincadeiras e atividades com suas filhas; atividades como assistir tv, ir ao cinema e passeios no shopping center estão condicionadas à participação das crianças (de três e nove anos). Isso faz com que ela e o marido quase não tenham momentos de lazer sem a companhia das filhas. Quando se conheceram, ela e o marido praticavam ciclismo. Ela também fez, por um breve período, ginástica em uma academia e que hoje faz pilates (três vezes por semana).

A televisão da casa de Aline fica, a maior parte do tempo, ligada em canais infantis. Após às 22h, diz ela, “eu ligo a televisão no meu quarto e eu vou assistir alguma coisa. Nada de específico, na verdade o que estiver passando”; “Que nem agora que eu estou assistindo ‘Liberdade, Liberdade’ [telenovela da Rede Globo], que aí eu paro pra assistir. Aí na hora que vai começar eu falo: ‘Agora eu vou assistir’”. Uma ou duas vezes por mês a família vai até o shopping center, local em que frequentam o cinema para assistirem a filmes infantis. O mesmo ocorre com os filmes que compram para assistir em casa: “Desenhos, desenhos, desenhos”. Ela prefere ver filmes de comédia, “aquelas comédias românticas daqueles que você começa assistindo, dorme, acorda, e continua entendendo o filme. Adoro [risos]”.

Esporadicamente, Aline participa de excursões escolares: “A gente não tem muitos [museus] por aqui. Já fui, já visitei alguns museus com a escola, levando alunos”, dos quais ela cita: o Museu do Ipiranga, o MASP, Pinacoteca, Museu da Língua Portuguesa e o Museu Afro. E ressalta: “Então conheço vários, mas tudo pela escola. A gente foi acompanhando aluno”. Ela diz não frequentar teatro.

No momento da entrevista em que surgiu o tema das artes plásticas, Aline demonstrou satisfação em falar de seu gosto pessoal:

Quando eu estava fazendo o magistério, a minha intenção na verdade era fazer Artes Plásticas. Mas, aí quando, assim, eu terminei o magistério, prestei o concurso e passei aqui em [cidade em que leciona], comecei a trabalhar. Aí pra fazer o curso de Artes Plásticas eu teria que ir pra São Paulo, porque só tinha em São Paulo, então eu tinha que largar o trabalho. Não tinha condição de parar de trabalhar, porque eu ia custear o meu estudo de que jeito? Aí eu acabei desistindo de fazer Artes Plásticas por conta disso. Aí depois fiz Pedagogia e tudo mais. Mas, a princípio eu queria fazer Artes Plásticas.[E você lê sobre?]. Leio até por conta, assim, dessas aulas de artes do sexto ao nono ano [como professora substituta]. Eu tenho que substituir a [professora] por mais tempo, as vezes ela se afastar, eu procuro sempre preparar as minhas aulas voltadas pra alguma obra, pra algum movimento artístico com eles. Então aí eu acabo lendo a respeito. [...]. Ainda quero fazer um curso de tela, de pintura em tela. Ainda tenho essa intenção. Adoro. Sou... não sei desenhar, por incrível que pareça não sou boa de desenho. Desenho é uma coisa que não... Gosto de pintar, mas no riscado, no desenho eu tenho uma certa dificuldade, não sou muito boa de desenho. Eu gosto da parte de pintura.

Dentre suas preferências, Aline diz gostar de Monet e que: “Odeio Picasso, não gosto de Picasso. Gosto de Romero Brito, nacional né? Não sou muito fã do Portinari, não gosto, gosto mais daquela pintura clássica, aquela coisa mais antiga”. Ela relata que já fez artesanato, pintura em gesso, pintura em madeira e bordado, mas que parou a cerca de dois anos: “Sinto falta de não estar fazendo por conta de não ter tempo mesmo. É uma coisa que eu gosto muito. Na hora que tiver um tempinho é uma coisa que eu quero fazer”.

Uma vez por mês ela participa de um *happy hour* com outros professores e funcionários da escola em que leciona. Aos finais de semana ela costuma receber as visitas de seus irmãos e

de seu sogro. Devido a condição financeira da família, Aline e o marido evitam algumas atividades: "Por exemplo: sair pra comer fora? Não dá"; "Vamos para um barzinho? Não vamos, vamos fazer alguma coisa em casa".

Na primeira parte da entrevista com Aline, ela afirmou que os amigos de sua cidade frequentavam a sua casa "pelo menos uma vez por mês, dois meses"; na segunda parte ela afirmou que eles não frequentam a sua casa. Suas amigas mais próximas são professoras que atuam nas duas escolas em que lecionou ("Esse pessoal") e algumas "da época de adolescência que ainda frequenta a minha casa, que a gente ainda se fala, que às vezes sai junto" (profissionais de nível médio). "Hoje em dia", diz Aline, "eu saio mais com o pessoal da escola, que tem filhos também, tem os maridos, e a gente acaba se reunindo mais". Aos finais de semana, Aline acorda por volta de 10h30. Prepara e toma o café com as filhas e o marido. Depois, faz atividades domésticas. Por volta de 13h30 almoça com a família; aos domingos a mãe também está presente e, às vezes, os irmãos. O período da tarde é reservado ao descanso ou para um passeio em família, principalmente ao shopping center; recebe a visita do sogro (ou sábado ou domingo). Nas noites dos finais de semana ela fica com o marido e as filhas, assiste a televisão e faz brincadeiras com as crianças.

Recapitulação do percurso biográfico da professora Aline

- A relação conturbada com a o pai, agravada pela agressividade e pelo alcoolismo, fez com que Aline estreitasse os laços de afeto, proteção e dependência com a mãe, presente hoje no auxílio que presta na criação de suas filhas.
- As condições materiais de existência que, ao longo do percurso, pode ser exemplificada pelo "gosto da necessidade" (Bourdieu, 2007) ainda presente nas práticas e saídas culturais.
- A escola tornou-se, nos primeiros anos de escolarização, uma espécie de extensão de sua casa, posto que a mãe de Aline levava os filhos para que permanecessem junto a ela durante o trabalho.
- Aline e seus irmãos, assim como a mãe, cursaram licenciaturas; apenas uma irmã não se tornou professora (ainda que seja licenciada).
- O ingresso no curso de formação (Normal de nível médio) aos 15 anos e o início do percurso profissional como professora aos 19 anos é ressaltado quando ela estabelece modelos de atuação profissional (positivos e negativos) por meio da comparação e avaliação dos professores que teve na educação básica.

- As práticas culturais de base religiosa (leitura de livros de temática espírita e a realização do evangelho no lar) são aquelas realizadas com frequência; por limitações econômicas e pela propensão para o consumo cultural popular, as práticas culturais quase sempre buscam o lazer das filhas (crianças).

3.1.1 A prática da professora Aline: "Não gosto muito de imposição"

Aline leciona há cinco anos em uma escola pública municipal em uma cidade de médio porte. Ela é professora de uma turma do terceiro ano do ensino fundamental com vinte e seis alunos.

O primeiro aspecto para a compreensão da prática profissional de Aline, é a forma com que ela prepara as suas aulas. Ela não faz planejamento diário, além de “não ser um planejamento fechado também”:

Por exemplo, vamos supor, eu preparei uma aula pra hoje, aí por algum motivo, sei lá, choveu forte, aconteceu alguma coisa que de 26 alunos eu tenho 10. Então, assim, não é porque eu planejei aquela aula que eu vou dar aquela aula. Então, de repente, acontece alguma coisa de mais da metade da minha sala não apareceu, eu vou deixar de lado aquilo que eu tinha planejado, eu vou fazer uma outra atividade, uma retomada de conteúdo, uma atividade que eu sei que não vai interferir, né, muito naquilo que os outros que estão perdendo por exemplo. Então nesse sentido é maleável. Tem professores, que assim, a minha aula planejada para hoje é essa, se tenho 20 ou se tenho 5 ele vai fazer isso. Eu não faço. Então, assim, se precisar mudar de última hora por algum motivo, eu vou mudar e depois eu retomo aquilo que eu tinha pensado de fazer.

Nota-se que, assim como em outros aspectos de sua rotina, a preparação das aulas é realizada com um certo improviso (por duas vezes ela menciona que liga o computador no final da noite para imprimir “alguma atividade” para seus alunos).

A rotina da professora Aline

Durante os dias úteis, Aline leciona das 08h até às 17h. Ela acorda às 06h para preparar as filhas para irem para a escola. O percurso entre a sua casa e a escola (na cidade vizinha) é realizado de carro em 50 minutos. Ao chegar a escola (07h50), ela se dirige a sala dos professores para se informar se há ou não substituições, pois no período da manhã ela é professora eventual para as turmas dos anos finais do ensino fundamental. Nos dias em que substitui algum professor que faltou, ela vai até a sala de aula e passa uma atividade para os alunos ("referente a disciplina que eu estou substituindo"). Às 9h30 os alunos saem para o intervalo; ela vai até a cozinha, onde toma o café da manhã com outros professores. O segundo período da aula vai das 09h50 até as 12h20. Juntamente com outros professores e funcionários,

ela prepara a refeição e almoça na cozinha da escola. Às 13h inicia a aula da turma em que é professora.

Eu pego os alunos às 13h, né, fico com eles em sala, tem dia que eu tenho aula de educação física, e aí nesses 50 minutos de aula de educação física é o horário que eu tenho pra estar corrigindo uma atividade ou preparando uma aula, alguma coisa assim. Normalmente eu não faço nada disso. Normalmente quando eu tenho esses intervalos eu aproveito para questionar alguma dúvida com a [professora] que é a nossa coordenadora ou para descansar mesmo. Porque a gente 'tá' tão cansada, a cabeça tão cheia, a gente fala: "Esses 50 minutos é pra respirar". Você não consegue render pra preparar alguma coisa ou pra... então, eu não tenho essa preocupação. Normalmente eu tiro esse tempinho pra descansar. Depois volto pra sala, meus alunos saem 17h20, o horário que a gente começa a liberar, e aí depois vou pra casa.

Às 18h20 Aline leva suas filhas para aulas extracurriculares. Entre 18h30 e 19h30 ela frequenta uma academia. Por volta das 20h ela e as filhas chegam em casa para o jantar (preparado por sua mãe); enquanto come, ela assiste ao telejornal. Por volta de 21h brinca com as filhas. Se necessário, lava roupa. Uma ou duas vezes por semana ela prepara, no computador, as atividades dos alunos. Enquanto as filhas assistem à programação infantil na tv, ela lê romances de temática espírita. Uma vez por semana a família (Aline, o marido e as filhas) se reúne para o evangelho no lar, prática da religião Espírita com duração de 30 minutos. Às 22h assiste a novela e, por volta de 22h30, vai para a cama, onde lê mais um pouco e fica com as filhas. Aline vai dormir entre 23h30 e 24h.

Aline não planeja o seu dia, pois: “Já acordo pilhada. Já acordo e vou. Já acordo no gás”. Sobre a sua rotina, ela diz:

Dormiria mais cedo se eu pudesse. Mas é uma coisa que eu não consigo fazer por conta das meninas. Elas já criaram o hábito, acredito eu, até por eu ficar fora o dia todo, que, elas ficam acordadas até mais tarde que é o tempo que elas têm comigo. Então, eu não consigo fazer elas dormirem cedo pra que eu possa descansar mais cedo. Mas, eu acho que, assim, o sono pega. Acho que seu conseguisse dormir um pouco mais eu não sentiria tanto cansaço no final da semana.

E, sobre o planejamento diário, complementa:

Tento, às vezes, nem sempre. Em algum, acho que mais automático. Só se, por exemplo, tiver alguma coisa que, de diferente assim, que aí eu meio que penso naquilo até pra não fazer o que eu fiz semana passada de esquecer [risos]. Mas, normalmente, muita coisa vai no automático. É rotina, a gente já sabe como é que é, já sabe o que tem que fazer, você vai fazendo sem pensar.

Aline tem dificuldade para descrever a sua rotina em sala de aula. Ela ressalta a importância de um período de 50 minutos em que não leciona, momento em que pode descansar. Durante as sessões de entrevista, Aline recebeu e fez ligações para a mãe para saber algo sobre as filhas (lembrar do horário de tomar um remédio e perguntar se estava tudo bem).

Relações sociais na escola

Aline aponta que a sua relação com a diretora da escola "é complicada": "No ano passado eu tive N problemas com ela"; "De ficar questionando o meu trabalho, de ficar me cobrando o tempo todo e, assim, atitudes que não condiziam com o que eu estava desempenhando na escola", pois "não tinha razão para isso". Para ela, não "tem uma causa aparente" para o problema e que o "comportamento [da diretora] mudou totalmente". Com isso, diz Aline: "na medida do possível ela não fala comigo"; "Bom dia, às vezes boa tarde, às vezes nem isso, passa assim, faz questão de manter distância. Quando menos conversa melhor. Só converso o estritamente necessário". Hoje, Aline procura manter uma relação formal com a diretora ("Esse ano está mais tranquilo"; "Tá' um pouco mais calmo").

Por atuar nos períodos da manhã (anos finais do EF) e da tarde (anos iniciais do EF), Aline conhece e mantém uma boa relação com os outros professores da escola ("Me dou bem com todo mundo"; "nunca tive problema") e com os funcionários ("Tranquila. Não tenho problema").

Por gostar "do contato com os alunos", Aline não almeja "cargo de coordenação, de direção", pois tem predileção pela sala de aula: "É uma coisa que eu não trocaria por outro cargo". Ela diz:

Eu acredito que eu me relaciono bem com eles. Sou autoritária sim, sou brava, exijo, mas também sou carinhosa, brinco, né, mesclo um pouco. A hora que eu tenho que dar um bronca, eu dou uma bronca, na hora que eu tenho que ser brava, eu sou brava, mas na medida do possível eu procuro estar sempre perto, sempre brincando com eles. Não tenho problema, nenhum, não ouço nenhum aluno, por exemplo, falando que não gosta de mim, ou que não queria ser meu aluno, esse tipo de coisa. tenho mães de aluno inclusive que foram meus que, assim, depois queriam que fosse de novo.

No contato com os alunos, Aline ressalta que gosta "dos sapecas [risos]", pois prefere os alunos que a desafiem ("aluno que me desafie, no bom sentido"). E conclui:

Não gosto muito daquele aluno que quer fazer tudo certinho, que tem a preocupação de me preocupar, vamos dizer assim. Não é o meu perfil preferido de aluno. Eu gosto de aluno que é o que é: é peralta, dá trabalho as vezes, mas sabe cativar também. Eu falo que eu gosto dos malandros assim, eu gosto dos sapecas.

Apesar de declarar suas preferências, Aline se relaciona da mesma forma com todos os seus alunos.

Origens sociais dos alunos

Aline tem contato com os familiares dos alunos antes e depois das aulas e nas reuniões bimestrais. Fora do ambiente escolar, Aline encontra esporadicamente os familiares dos alunos nos estabelecimentos comerciais próximos a escola. Os pais a procuram para perguntar sobre o rendimento, o comportamento, a aprendizagem e para saber se a criança “precisa melhorar algo”. Os pais também procuram a professora para fazer alguma reclamação sobre a escola (p. ex: os pais estão descontentes com a mudança do portão de entrada da escola) e sobre as desavenças que ocorrem entre os alunos durante o intervalo. Para ela: “a maioria dos pais dos meus alunos tem [ensino] fundamental só”. E prossegue:

Muita doméstica, né, as mães são domésticas ou faxineiras, a maioria. Os pais, bastante que trabalha [como] mecânico, pedreiro, mais esse tipo de trabalho. Assim, um ou outro pai que estudou um pouco mais que, às vezes, vem na reunião falar que fez faculdade ou que, de repente, trabalha numa empresa, num setor de administração, por exemplo. Maioria mais faxina, doméstica, pedreiro, mecânico, borracheiro, esse tipo de coisa, esse tipo de trabalho.

Em relação ao relacionamento com os familiares dos alunos, diz ela:

Os meus pais são bem sossegados. Eu faço a agenda com as crianças, o caderninho de recado, que é uma forma de manter contato também. Então, quando eu não posso conversar com o pai, ou que eles não podem vir até a escola, precisa passa algum recado, eu preciso comunicar alguma coisa, eu faço isso através da agenda, do caderno de recados. Então eu mando o bilhete, eles assinam dando ciência. Quando eles me mandam um bilhete eu também assino dando ciência, respondem também. Então, é assim que a gente faz. Sempre que tem um bilhete da escola, os alunos têm que colar esse bilhete nesse caderno e pedir pro pai ou pra mãe assinar o bilhete pra eu saber que mostrou, que os pais estão cientes do recado. Então, assim, mais pelo caderninho até o contato. O contato fica mais pra reunião de pais.

As reuniões bimestrais duram entre uma e duas horas: “A maioria [que frequenta] são mães. Um ou outro pai só. Por exemplo, de 20 mães [pais] numa reunião, 17 são mães, 3 são pais”. Nas reuniões, Aline segue uma pauta com: os recados da direção da escola, uma fala sobre o rendimento geral da sala, as atividades trabalhadas, as dificuldades e “o que precisa melhorar”; depois, na presença dos outros familiares ou de forma privada, ela responde aos questionamentos dos pais. Durante as reuniões, os pais e mães comentam sobre alguma particularidade de suas vidas privadas:

Principalmente quando a gente tem algum aluno que está dando problema, normalmente mais comportamento que aprendizado, que aí a gente vai conversar. Aí sempre tem um relato de alguma coisa que está acontecendo em casa que acaba meio que justificando isso. Eu recebi uma aluna essa semana que o pai veio na reunião e aí ele 'tava' comentando assim, até porque eu questionei por causa de algumas coisas da menina assim em sala de aula, que aí o pai veio me falar que ela tinha sido vítima de abuso e que estava com ela agora, faz um mês e pouco que ele pediu a guarda e tudo mais, então, assim, é comum eles comentarem coisas que acabam interferindo no rendimento dos alunos.

Sobre a relação familiar dos alunos e a educação doméstica que eles recebem, ela diz:

Eu tenho alguns alunos que são bem assistidos. Vou dizer assim: que a gente percebe que os pais têm uma preocupação com a aprendizagem, com o rendimento, com o comportamento, com a questão de higiene, com tudo isso. E tem alguns alunos que são largados. Assim, que vem sujos pra escola, que não tem material nenhum, que a gente sabe que de manhã tá no [instituição beneficente], fica no [instituição beneficente] e vem direto pra escola. Então, está em casa só a noite, às vezes vem pra escola a semana inteira com a mesma roupa. Então tem os dois tipos de alunos. Tem os alunos que são bem assistidos realmente. Você nota a preocupação dos pais, o cuidado, e tem alunos que são totalmente largados assim, que eles se viram. Eles fazem tudo. Alguns comentam até que, assim, esquentam a comida pra comer antes de vir pra escola ou vem sem comer porque a mãe foi trabalhar e não deixou comida. Então fica esperando a hora do intervalo pra almoçar. Tenho os dois tipos. Tenho os dois tipos de alunos na minha sala.

Para ela, as famílias de seus alunos são constituídas por pai, mãe e dois ou três filhos: “Às vezes têm alguns que a avó que vem buscar, que fica com a avó, mas a maioria que a avó mora junto, mas a maioria é pai, mãe e irmãos”.

Comportamento dos alunos

Aline organiza as carteiras dos alunos em fileiras (de forma tradicional); quando desenvolve "alguma atividade diferenciada", ela forma grupos de quatro ou cinco alunos. Ela não interfere no local em que cada aluno senta, mas ao longo do ano diz ser necessário efetuar algumas mudanças: "Se eu percebo que tem algum aluno que, por exemplo, está conversando demais ou está dando problema de ficar perto do outro, daí eu troco", mas que "senão eu deixo escolher". Isso ocorre, para ela, porque os alunos "moram perto, são amigos e aí conversam demais"; "Às vezes, os pais pedem para separar, pra não deixar sentar perto. Então daí eu interfiro".

Em relação ao comportamento de seus alunos, Aline diz:

Tem alguns que, por exemplo, se irritam com mais facilidade, então, de repente, estão conversando, daqui a pouco estão xingando o colega, aí você tem que chamar a atenção e falar: "Isso não é jeito de falar", esse tipo de coisa. Tem outros que meio que me ajudam a organizar a sala, pra que você quer falar alguma coisa, 'tá' querendo explicar, eles: 'Oh, vamos ficar quieto, a professora quer falar, vai explicar agora, para de conversar', então tem esses. Tem aqueles que, de repente assim, que só eles estão falando, aí eles param por conta própria, esse tipo de coisa. Nenhuma coisa gritante, de falar que esse é completamente diferente dos outros. Tirando o [aluno] que é aluno de inclusão. Por exemplo, até o ano passado ele não parava dentro de sala. Ele passeava pela escola o dia inteiro. Esse ano eu já consegui que ele fique dentro de sala. Ele só sai para o intervalo, uma vez para ir no banheiro antes do intervalo, outra vez depois, mas ele fica dentro da sala de aula, coisa que ele não fazia. Mas ele é o único caso que eu tenho de, às vezes, estar explicando alguma coisa, pedir pra que eles fiquem sentados pra me ouvir, ele 'tá' no fundo da sala, no cantinho da leitura que tem os livros, os gibis para eles lerem, ele 'tá' lá no tapete vendo um gibi completamente, assim, à parte do que 'tá' acontecendo dentro da sala. [...]. Eu espero deles... eu espero que eles queiram aprender, espero que eles tenham interesse. Eu espero que eles gostem de mim, no sentido de que eles não

tenham medo de mim. Que eles não façam as coisas que eu peço por medo. Não gosto muito dessa questão de imposição. Entendeu? Então, eu quero, assim, quero que eles tenham interesse em aprender e que eles vejam em mim alguém que está lá pra ensinar, né, que gosta deles, que é amiga deles e que, assim, vai fazer por eles tudo o que puder fazer, pro bem deles. Eu deixo isso, assim, bem claro para eles e para os pais que... a minha intenção é essa. Então, o que eu quero deles é isso. Não quero que eles tenham medo de mim, quero que eles me respeitem, que eles vejam em mim alguém com quem eles pode contar. e que eles tenham interesse em aprender. Que eles procurem aprender, aproveitar o tempo que eles tem na escola que é o mais difícil de conseguir hoje. [O comportamento dos seus alunos tem mudado ao longo do tempo?]. Então, eu volto a bater sempre, posso até, não sei, estar enganada, mas assim, hoje eles entram no primeiro ano com cinco anos e meio (que seria, vamos dizer, a antiga pré-escola, que não é isso, mas vamos", então, na verdade, a gente corta muito do brincar nessa fase por conta até da estrutura da escola. O que que eu acho? Que quando que a gente acelera esse processo, que a gente acaba forçando um amadurecimento por conta da estrutura e tudo mais, a gente deixa eles na vontade. Então, a coisa parece que faltou e em algum momento lá na frente isso volta a se manifestar. Então, ao mesmo tempo que alguns aspectos eles estão amadurecendo mais cedo, em outros, falta maturidade. É muito estranho. Fisiologicamente eu acho que eles estão se desenvolvendo mais rápido. Cada vez mais cedo as mudanças de corpo, de hormônio, de tudo assim. Percebo isso inclusive na [filha mais velha]. [...]. Então, eu percebo isso. Agora, em relação a essa outra questão aí de concentração, de atenção, de tudo isso, eu acho que está pior. então acho que esse entrar muito cedo, essa cobrança muito cedo e o brincar que falta, eu acho que faz falta depois. Eu acho que isso acaba voltando de alguma forma.

Por ser professora há dezessete anos, Aline vê que o comportamento dos alunos tem mudado ao longo desse tempo: "Eu acho que eles estão amadurecendo em alguns aspectos mais rápido. Eles querem ser adultos mais cedo"; como exemplo, Aline relata que "no quarto, quinto ano a gente já tem alunas, principalmente as meninas nesse caso, que já tem os namoradinhos, às vezes de sexto, sétimo ano"; e conclui: "Então, nesse sentido", pois: "Em outros eu percebo que talvez essa questão da concentração, do prestar atenção, essa parte de desempenho aí, eu acho que hoje eles têm mais dificuldade do que tinham antes".

Avaliação e desempenho dos alunos

Aline anota as atividades que irão compor as notas dos alunos em uma caderneta própria ("Tenho tudo anotado"). Para ela, sua autonomia para avaliar os alunos vai "até certo ponto", pois depois que elabora a avaliação "ela tem que passar pela aprovação da coordenação [da secretaria municipal de ensino]"; "Mas quem elabora sou eu. Então dá pra dizer que eu tenho autonomia".

Eu avalio participação em aula, então tem a parte da oralidade, a parte de caderno no sentido de organização, de registro das atividades, de manter o caderno em dia e a avaliação bimestral, que a gente tem que fazer com todo o conteúdo que é trabalhado no bimestre. São 10 questões de todas as disciplinas que eles [a secretaria municipal de educação] pedem pra fazer, no mínimo né, 10 questões. Aí eu procuro fazer as minhas avaliações bimestrais com questões de múltipla escolha. Por duas razões: primeiro, por questão de correção porque a gente tem o prazo pra estar entregando isso e, na verdade, a avaliação bimestral é uma retomada de outras atividades que foram feitas porque tem produção de texto em português, tem outras atividades,

em matemática resolução de situação problema, tem várias coisas que eu vou fazendo ao longo do bimestre que eu vou fazendo em atividade de avaliação paralela, que aí entra gráfico, entra tabela, entra gêneros textuais, enfim, uma porção de coisa que você não conseguiria fazer em uma única avaliação, então você faz várias atividades durante o bimestre e aí faço a avaliação bimestral de múltipla questão, 10 questões, leio com eles. todas as avaliações, não deixo eles lerem sozinhos, daí eles fazem. Então, a média vai ser uma combinação de tudo isso. Das atividades que foram feitas durante o bimestre, de tarefa que eles levaram pra casa e devolveram, do caderno e da participação na sala. Então junto tudo isso pra chegar numa média. Costumo estabelecer o mesmo peso para todas essas avaliações e aí somo tudo e divido pelo número de avaliações que eu fiz, de atividades avaliativas que eu fiz. [A nota é...]. É bimestral né. Cada final de bimestre eles tem uma nota que vai de 0 a 10. Aí vai ser somado e, assim, eles tem que, aqui na Prefeitura eles tem que somar 24 pontos no final do ano, que seria média 6 por bimestre. Então abaixo disso é recuperação, retenção, quando você consegue. E aí, acima disso tranquilo. [Qual o peso da prova em relação a esses outros...]. Pra mim tem o mesmo peso, entendeu, tudo tem o mesmo peso. Porque? Eu já tive casos assim, ao longo de todos esses anos, que alunos por exemplo que são bons que eu sei que sabem fazer, mas que na hora da avaliação ficam tão nervosos que eles esquecem, eles não conseguem fazer no tempo de avaliação, são alunos inteligentes, mas que de repente são lentos. Então aquele tempo de avaliação é pouco pra eles, entendeu. Então, na verdade, tem gente que, assim, a avaliação é a nota maior, tem a nota de avaliação e aí as vezes, vamos supor, tem um ponto a mais por tarefa, ou por atividade desempenhada, esse tipo de coisa. Pra mim tudo tem o mesmo peso. Porque eu acho que aluno, é assim, é uma combinação de tudo, tudo faz parte. Então, pra mim tudo tem o mesmo valor.

Aline destaca que os alunos que apresentam dificuldades de aprendizado necessitam de avaliações diferentes do restante da sala. Ao final da resposta, ela ressalta os resultados e as dificuldades encontradas para conciliar a atenção dedicada aos alunos com diferentes rendimentos em sala:

A gente faz atividade diferenciada, né, eles tem um caderno específico onde você trabalha na medida do possível o mesmo conteúdo, mas de forma simplificada. Normalmente a atividade de língua portuguesa e matemática. A parte de história, geografia, ciências, a gente trabalha igual com todos. Daí esses alunos que tem dificuldade de escrita e tudo mais, você faz essas avaliações nessas outras áreas de maneira oral. Então... E as atividades de língua portuguesa e matemática voltadas pras dificuldades que eles tem, mas não é fácil, não é fácil, porque muitas vezes o que a gente faz: você separa uma atividade, você faz um caderno diferenciado, você dá um caderno pra aquele aluno pra que ele faça aquela atividade enquanto você 'tá' dando aula para o restante da sala. Então, na verdade, não é um trabalho que eu consiga sentar e orientar esses alunos. Falar: "Vamos sentar aqui, vamos fazer". Na maior parte do tempo eles fazem aquilo que eles conseguem fazer sozinhos, aí, assim, dá a sua aula. Raras vezes o contrário, que você consegue deixar o restante da sala fazendo alguma coisa pra sentar com aqueles que tem dificuldade e fazer alguma coisa com eles. É mais difícil.

Para ela, suas avaliações são justas ("o mais justa possível") e coerentes ("procuro ser o mais coerente"); "Eu vejo como justa porque, na verdade, eu 'tô' analisando o desempenho deles o tempo todo". Aline diz que: "A observação do dia-a-dia, do cotidiano, as atividades que você faz ao longo do bimestre já seria suficiente para você avaliar o aluno", mas que "a avaliação bimestral" é uma determinação da secretaria municipal de educação ("eu tenho que cumprir").

Aline diz que, dentre seus alunos, as meninas têm melhor desempenho do que os meninos: "Talvez até por questão de serem, sei lá, mais caprichosas ou prestarem um pouco mais de atenção nas coisas"; ela conclui que: "A grande parte dos alunos com dificuldade de aprendizagem são meninos. Muito mais que meninas". Questionada sobre o desempenho dos alunos (Como é o desempenho dos alunos?), ela diz:

Eu acho que falta interesse. No geral. O que eu percebo, assim, a cada ano que passa que os alunos tem menos interesse pela aprendizagem. Eu consigo, se eu comparar o trabalho que eu fazia há cinco anos, por exemplo, com o trabalho que eu faço hoje eu consigo muito menos hoje dos meus alunos. Então, eu tenho a impressão que a cada ano a gente consegue fazer menos com eles. A gente tenta diversificar muito, né, porque a tecnologia 'tá' aí, os recursos 'tão' aí, o caderno, giz e a lousa realmente são muito chatos. Mas, a gente também não consegue fugir muito disso, porque a escola não tem grandes recursos. Então, eu acho que um pouco do desinteresse vem disso daí também porque eles estão vivendo em uma outra época e, na verdade, o que a gente exige é que eles voltem no tempo, né, caderno, lápis, esse tipo de coisa, mas eu percebo que eles não tem muito interesse não. E, assim, não sei se por conta da família também, que alguns, os que tem um pouco mais de interesse e tal a gente vê que os pais procuram saber mais e perguntar e como é que tá e não deixa de fazer tarefa, esse tipo de coisa. Mas a maioria não tem essa preocupação, assim, de... Tem a preocupação de trazer pra escola e de deixar aqui, mas não de acompanhar a aprendizagem realmente. Então tem alunos que fazem quando tem vontade, quando não tem não faz e aí você tem que ficar chamando atenção, e aí vamos fazer... Com os maiores, pior ainda. Porque com os pequenos você ainda consegue um vídeo, uma outra atividade que você consegue com que eles rendam mais. mas quanto maior eles vão ficando, menos interesse eles tem.

Ela aponta algumas características do que julga ser um bom aluno:

Desempenho. Desempenho nas atividades, esforço porque, as vezes, a gente tem alunos que são muito inteligentes, mas acabam não sendo tão bons porque não fazem, né. Então eu acho que, assim, mais o esforço até que o desempenho. O bom aluno é aquele que procura fazer as atividades, que questiona, quer saber o que está certo o que tá errado, como faz, dependente de, vamos dizer, acertar tudo ou não, esse tipo de coisa. Acho que é esforço.

Por sua vez, ela caracteriza da seguinte forma os maus alunos: "Desinteressado. Os alunos que não tem interesse em aprender, que não tem vontade. Que a gente tenta fazer de tudo, tudo o que você propõe nada chama atenção". Assim como em outros momentos da entrevista, Aline se utiliza do exemplo pessoal ("minha mãe é professora") para falar das diferenças de rendimento em sala de aula:

Acho que muito vem da família, que cobra, que tenta mostrar de alguma forma que estudar é importante. Acho que vem da família um pouco e acho que é um pouco da personalidade de cada um. Porque, é, em casa por exemplo, minha mãe é professora, sempre trabalhou em escola, sempre levou a gente com ela e, assim, eu e meu irmão, gêmeos, estudávamos na mesma sala, sempre juntos, mas o meu desempenho na escola, a minha postura em relação a escola sempre foi muito diferente dele. Eu sempre tive a preocupação de manter os meus cadernos em ordem, de estudar para uma prova, de fazer tudo organizado e tal, e ele não. Ele pegava o meu caderno pra estudar porque ele não entendia a letra dele, ele faltava da escola e não punha o caderno em dia porque sabia que tinha o meu pra estudar e, assim, a mesma educação, a mesma

cobrança, a mesma coisa. Era completamente diferente, então eu acho que um pouco é personalidade e um pouco é familiar também. acho que as famílias que cobram mais, eles conseguem render melhor. Agora, aqueles que não, ou que não tiveram estudo também, assim, não tem tempo, não tem a disposição de estar cobrando, de estar acompanhando, eles ficam meio que não esquentam muito a cabeça com isso.

Aline diz que "as salas desse ano foram montadas com a aproximação de níveis de aprendizagem", por isso "esse ano não" tem grandes diferenças no desempenho de seus alunos. Em outros anos, ela relata que já teve "alunos ótimos com alunos que não estavam alfabetizados numa mesma sala de quinto ano", o que prejudicava a sua atuação: "Numa sala de trinta alunos, por exemplo, você tem, sei lá, três que não são alfabetizados, muitas vezes você não consegue fazer o trabalho que você teria que fazer com esses três porque senão os outros vinte e sete vão derrubar a sala".

Síntese

- A principal referência docente de Aline é a sua mãe, que foi sua professora e de quem acompanhava as aulas na infância.
- O aprendizado dos elementos básicos da profissão ocorreu durante o curso normal (entre 15 e 18 anos de idade).
- No sentido de que a formação como professora se deu ainda na adolescência, pode ser que o imprevisto ou a não preparação sistemática das aulas se deva ao senso prático advindo de uma prática de longa duração.
- Práticas culturais legítimas realizadas como uma atividade escolar de seus alunos;
- Na rede de relações de Aline predominam pessoas com atuação na área da educação; por sua vez, predominam em suas conversas os temas relativos à atuação profissional;
- Planejamento das aulas como ato de imprevisto.
- Automatismos em práticas rotineiras.
- Reflexividade no problema de relacionamento com a diretora; ações planejadas, como a limitação das conversas.
- Aline descreve detalhes das origens sociais de seus alunos e a relação que estabelece com os pais das crianças.
- Ela pensa muito nas consequências de suas ações para os alunos. Por isso, as suas reações aos diferentes comportamentos advêm de longa reflexão na qual ela pondera diante das possibilidades; o mesmo ocorre em relação ao desenvolvimento físico e comportamental das crianças.

3.2 Retrato sociológico do professor Bento: “Eu era um aluno mediano”

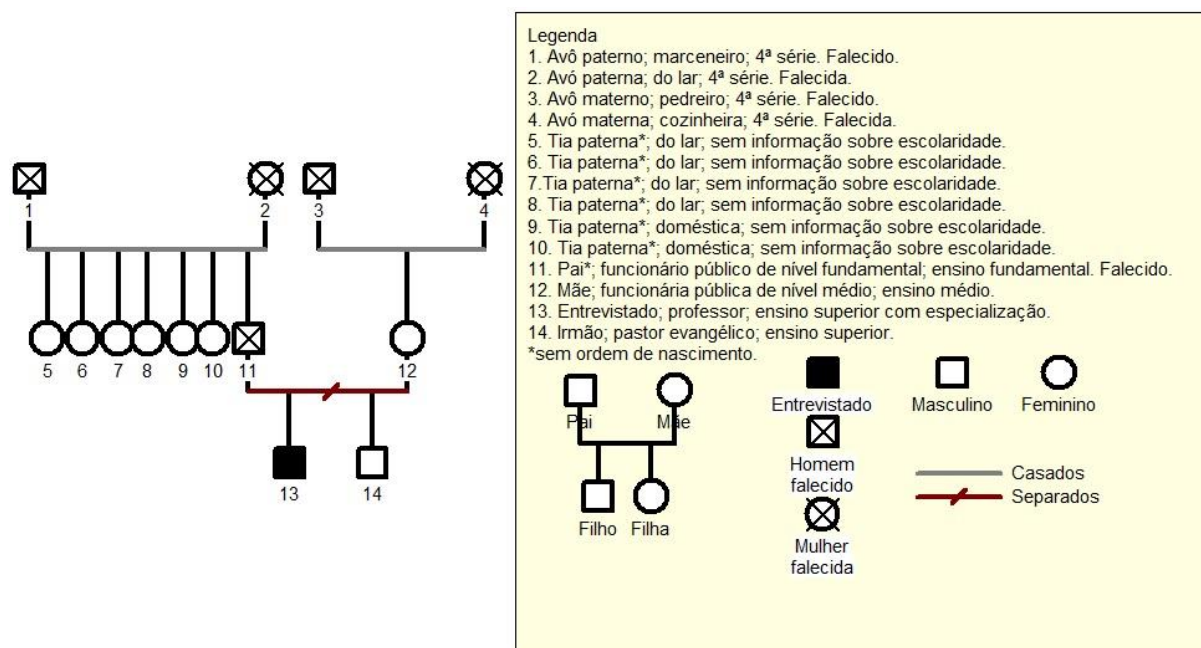
Bento tem 42 anos e é solteiro. Reside em uma cidade de médio porte. Sua mãe (funcionária pública aposentada) e seu irmão (pastor evangélico) vivem na cidade em que ele nasceu. O pai de Bento é falecido. A primeira parte da entrevista¹⁸ ocorreu, a pedido do entrevistado, em um shopping center; a segunda parte ocorreu em uma universidade.

Percurso e genealogia familiar

Os avós paternos de Bento eram provenientes de um estado do Nordeste e foram para o estado de São Paulo nos anos 40. Seu avô era marceneiro e sua avó “do lar”; ambos cursaram até a quarta série; faleceram na década de 1990. Além de seu pai, seus avós tiveram seis filhas (2 domésticas e 4 “do lar”). Seu pai exerceu, durante a juventude, diversas ocupações, como atendente e office-boy. Ingressou no serviço público (“Profissão mesmo trabalhou na Secretaria [Municipal]”) em um cargo de nível fundamental, profissão que exerceu até a aposentadoria.

Os avós maternos de Bento eram provenientes do interior paulista e exerciam as profissões de pedreiro e cozinheira; ambos cursaram até a quarta série; faleceram na década de 1970. Sua mãe se aposentou como funcionária pública de nível médio. Ela é filha única. Conforme se observa na figura abaixo, a cada geração a família de Bento teve um acréscimo na quantidade de anos de estudo e no nível de ensino.

Figura 2 – Genealogia do professor Bento



¹⁸ 1ª sessão: 27/02/2016 – Duração: 3h23m; 2ª sessão: 14/05/2016 – Duração: 2h47m.

Os pais de Bento se separaram quando ele tinha 15 anos. A partir de então, a relação com o pai foi ficando cada vez mais distante, pois descobriu-se que ele tinha uma outra família: “No processo de separação, que durou mais ou menos uns três anos, eu comecei a me distanciar dele”. Outra consequência da separação de seus pais, foi que a mãe passou a ser a única provedora da casa. A partir dos 16 anos, ele começou a exercer diversas atividades (“bicos”): “Meu irmão começou a trabalhar com 14 anos e eu com 16, então a gente acabou ajudando também, [...] trabalhava em banca de jornal, atendente de padaria, essas coisas. Meu irmão também ajudava, então a gente se virou pra poder sobreviver”. Apesar dos percalços econômicos advindos da separação dos pais, ele diz: “a gente nunca passou aperto. Fome, essas coisas, jamais. Sempre teve geladeira lotada, material escolar e isso não posso reclamar. A gente tinha vida de classe média baixa”.

Após a separação, Bento via pouco o pai que residia no mesmo bairro. Ele passou a buscar suas amizades fora do bairro em que vivia, “por conta de vários fatores, tráfico de drogas crescendo mais”, pois “fui focando a minha vida em outros caminhos, diferentes do que acontecia ali”. Em diversos momentos, ao ser questionado sobre o pai, Bento procura falar da mãe. Sobre o pai, vê semelhanças em suas personalidades, o que ele acredita serem a origem de alguns aspectos de sua forma de atuação profissional, como uma “postura mais durona, assim, um professor um pouco mais tradicional em algumas coisas, na questão da disciplina, comportamento, vem um pouco dele”. Dentre os comportamentos que o diferenciam da personalidade do pai, cita que: “Sou um cara que tem muita bronca de cara machista. Eu não gosto de homem, assim, que trata mulher como se fosse pedaço de papel”; quando seus pais ainda eram casados, ele relata que “percebia algumas falas dele [o pai] para a minha mãe como se ele fosse superior e minha mãe inferior”. Bento vê de forma positiva a rigidez do pai, que “no período da infância foi muito presente”, por aconselhar os filhos: “Não fica na rua que tem gente que faz isso e aquilo, não aceita nada de ninguém que não conhece, deu teu horário vem pra casa, viu que 'tá' acontecendo alguma coisa estranha já vai embora”. Seu pai era “mais distante, postura masculina, tradicional, o homem mais distante, mas que cobra”, em oposição à mãe, “muito mais amável e doce”, “mais afável, que, mesmo com o problema primeiro sorri e depois te ‘carca [gíria que significa dar bronca, repreender]”.

Bento ressalta, por diversas vezes, a boa relação que tem com a mãe, pois: “minha mãe é minha amiga, tudo que acontece comigo eu converso com ela. Sempre me aconselhou”. Em relação as suas personalidades, vê que “algumas coisas eu penso diferente dela, então converso como se fosse amigo, não só mãe e filho”, mas que “na personalidade eu pareço muito com a

minha mãe”. Dentre suas características, ele entende que: “de postura, na questão ética, de fazer o que é certo, de procurar não mentir” proveem dos ensinamentos e da conduta de sua mãe. Em relação a personalidade dos pais, Bento aponta que: “Eu tenho uma diferença em relação aos dois: é que eu sou mais ativo; ativo, assim, eu tenho que resolver um problema, não deixo para amanhã, eu quero fazer agora”. Para ele, seus pais são “a base da minha formação, a primeira, familiar. O que é certo e o que é errado eu aprendi com eles, até com as coisas erradas que o meu pai fez. Algumas eu aprendi o que era errado pra não repetir o que ele fez”.

O irmão de Bento, dois anos mais novo, é casado. Ele exerceu diversas atividades de baixa qualificação antes de se tornar pastor de uma igreja evangélica (Pentecostal) e cursar a graduação em Teologia. A relação fraternal sempre foi harmoniosa, pois nunca tiveram divergências significativas. Bento vê o irmão como alguém “mais espontâneo, mais comunicativo. Meu irmão é mais aventureiro, não inconsequente, aventureiro”; por sua vez, ao comparar os comportamentos, ele diz ser “detalhista”, pois, para tomar uma decisão, “primeiro eu fico vendo os prós e contras”; enquanto o irmão “é mais espontâneo”. Em relação a educação recebida dos pais, Bento diz que ele e o irmão tiveram um tratamento igualitário.

Depreende-se que, até a separação dos pais, a vida econômica da família de Bento possuía uma relativa estabilidade advinda da ocupação de empregos públicos pelos seus pais. Por isso, ele começa o seu percurso profissional aos 16 anos com o objetivo de ter uma renda própria. Os diplomas do ensino fundamental e médio, respectivamente do pai e da mãe de Bento, compunham o capital cultural institucionalizado. Ainda que o pai tivesse um comportamento que desagradava a Bento (“farra”), ele exigia dos filhos uma correção na conduta (o cuidado com as amizades, os locais que não deveriam ser frequentados), assim como a mãe.

Percurso escolar

Bento ingressou na primeira série do ensino fundamental aos sete anos de idade sem passar pela Educação Infantil. Todo o seu percurso escolar foi realizado em uma única escola pública: “Eu estudei da primeira série até o ensino médio numa mesma escola. Depois também, na [universidade A], na [universidade B] - especialização, sempre foi pública”. Enquanto fala de seu percurso escolar, Bento, por diversas vezes, compara a atuação dos professores, o comportamento dos alunos e os métodos de ensino de sua época como aluno e do que vivencia atualmente como professor. As primeiras lembranças de seu percurso escolar são tidas como “excelentes”; para ele “os professores [eram] excelentes, eram tradicionais, cobravam, você

aprendia de verdade. Isso é fato!". Em seguida, insiste em pontuar algumas diferenças com a atualidade: "Hoje o pessoal fala de construtivismo" e esclarece: "Construtivismo é uma linha de pensamento que ajuda, mas na educação que a gente tem com a democratização do ensino, com o tanto de criança que chega com privação cultural eu ainda acredito em ensino tradicional". A mãe de Bento frequentava as reuniões escolares, realizadas no período noturno, e que ela "nunca faltou". Em relação a escolarização dos filhos, seu pai "era mais distante", visto que "a parte da dedicação, presencial de estar ali cuidando do que 'tá' acontecendo com os filhos foi sempre da minha mãe".

O primeiro ano de escolarização de Bento foi marcado por dificuldades de aprendizagem, "por não ter feito educação infantil e isso faz uma falta". Ele justifica: "Cheguei meio verde na escola, então tinha bastante dificuldade: coordenação motora, distinção de cores"; "O primeiro ano foi meio complicado", mas que, a partir do meio do ano teve a ajuda de sua mãe ("Minha mãe começou a me ajudar em casa a fazer as lições, aí eu dei uma deslanchada"). Aos finais de semana, durante seis meses, a mãe o ajudou com as lições ("uma baita ajuda"). A relação com os professores era "excelente" ("não tenho o que reclamar"). Na segunda série ocorre a primeira reprovação (de três): "Eu não estava ainda maduro para a segunda série. Eu me alfabetizei e ainda faltava, vamos supor, o tempo atual, eu estava alfabetizado, mas não letrado". Bento diz que "tinha uma consciência, apesar de criança, que eu ainda não 'tava' maduro para aquilo, então nunca tive problema [com a reprovação]". O seu comportamento na escola era "muito quieto": "era muito na minha, conversava só com o pessoal que ficava perto de mim". Isso é creditado aos conselhos de seus pais: "Como meu pai e minha mãe falavam, eu sempre obedecia, então a hora que a professora estava explicando eu ficava quieto, mesmo que o colega tivesse me chamando, eu nem olhava"; por isso, diz ele: "Então, eu prestava atenção no que o professor estava falando, uma coisa que eu sempre levei a vida toda"; e conclui: "Minha mãe diz que eu era muito sério para ser criança. Enfim, coisa de mãe, eu não lembro, lógico".

Aquela época era diferente de hoje, né? Não tinha essa visão de Educação Especial, dificuldades... Os estudos estavam engatinhando naquele tempo. Era, assim, o aluno que não era, que não estava dentro do parâmetro, que tinha dificuldade, era taxado de fracassado, essa é a verdade. Não se falava essa palavra, mas subentendia isso. E tinha uma certa pressão na própria turma, tipo assim, dos colegas. Não era meu caso, eu era um aluno mediano, não era dos melhores, nem dos piores ficava na média ali. Vamos supor: de zero a dez eu era aquele aluno que tirava seis, sete, pra mim 'tava' bom. Agora, realmente tinham alguns alunos que eu lembro... Tinha um aluno na terceira série que morava na favela e esse tinha muita dificuldade. Não porque ele morava na favela, é que realmente ele tinha dificuldade e, assim, a letra dele era muito cheia de garrancho, na terceira série, e ele não tinha acompanhamento. Naquela época não tinha, então o aluno era taxado, era taxado de fracassado e ficava ali.

Dentre as mudanças que ocorreram na transição da quarta para a quinta série, Bento mudou de período (de manhã para tarde): "Então a gente entrava a uma e saía as seis, começava a escurecer a gente ia embora". Muitos de seus colegas de classe da quarta série não continuaram nos estudos: "na quarta série no Estado, anos oitenta hein, quarta série, eu lembro, a gente tinha trinta e três alunos", mas que "que foram pra quinta: vinte! Quer dizer, treze pararam de estudar. É muita coisa". A "maior mudança" ocorreu em relação aos professores, pois "você 'tá' acostumado com uma professora e, de repente, tem mais oito diferentes, com posturas diferentes": "Então, tem um professor que é mais brincalhão, outro que é mais chato, aquele que dá matéria, outro que enrola". Com isso, Bento diz que passou a "perceber várias posturas de professor" e que a relação ficou "mais distante": "[Os professores] dão uma, duas aulas, bate o sinal e vão embora"; "é diferente das professoras que estão o tempo inteiro com você e te conhecem muito bem e vice-versa, a relação é mais próxima da primeira à quarta".

Bento gostava da escola, "porque, na verdade, aquela escola era a melhor do bairro e ela fazia uma ligação dos alunos do bairro inteiro"; "todas as classes sociais se encontravam naquela escola". Nos anos finais do ensino fundamental, ele vê uma grande melhora em seu rendimento escolar: "Foi muito bom, melhor até que da primeira a quarta. Melhorei muito, matemática, português, os professores eram bons também". Apesar disso, Bento reprovou na sexta série ("mas foi por zoeira, foi um ano meio complicado"). Ele também credita a reprovação a "relação ruim com a professora de francês"; "eu era muito quieto, eu não era de falar, meio tímido, e ela me cobrou que eu falasse, eu não gostei, criei um atrito com ela"; "ela não gostava de mim, eu não gostava dela. Tanto que ela elogiava os outros alunos e eu ela não elogiava mesmo que fizesse certo". Ao relatar um ato de indisciplina com a professora de francês, ele demonstra desconforto:

E aí teve um dia que eu fiz uma traquinagem na sexta série. Peguei, olha, olha, olha que coisa hein, peguei a caderneta dela e dei uma riscada bem nas faltas e o pessoal da sala, sabe, eu fiquei quieto, aí ela descobriu que era eu. Eu não tomei suspensão porque chegou o diretor. O diretor perguntou porque o diretor conhecia meu história. Queria saber o que aconteceu. Aí ele perguntou, minha mãe 'tava' lá e tudo. Aí falei que ela criou um atrito comigo, falou pra me comunicar, aí eu falei "sou tímido e eu não gosto de falar e acho que não sou obrigado a falar se eu não quero falar. Ela ficou bronca de mim por causa disso, ela quer mudar meu jeito". Aí o diretor me entendeu, me deixou quieto e ficou por isso mesmo. Só que aí depois no ano seguinte ela mudou de escolar, essa... Olha como foi forte a coisa hein, essa professora de francês.

Os pais de Bento tiveram reações diferentes com a segunda reprova do filho: "meu pai ficou bronco, bronqueado; a minha mãe nem tanto". Apesar do bom relacionamento com a professora e de gostar das aulas, ele reprovou na disciplina de matemática: "olha que coisa

engraçada; eu gostava da professora, era boa a aula, mas eu reprovei porque naquela época era assim", pois "fui reprovado por causa de um ponto. Olha como são as coisas: eu hoje na escola seria um aluno acima da média com as notas que eu tirei mesmo estando no vermelho". Bento utiliza o relato dessa reprovação para comparar aquele momento histórico com aspectos atuais da educação: "Tem aluno hoje que tira dois, três e passa, empurra. Olha que coisa, vê como era rigoroso naquela época para se passar o aluno, até demais"; e conclui: "hoje é muito, como eu vou usar o termo, frouxo demais". Sua terceira reprova ocorreu na sétima série: "Mesmo motivo, por causa de um ponto também não passei, também em matemática".

Bento dedicava mais atenção para as matérias de que gostava e que "as que eu não gostava eu olhava muito por cima"; "Vou ser bem sincero, eu sempre gostei de humanas: história, geografia e português. Matemática eu estudava", o que dependia de outros fatores além das preferências declaradas: "se eu fosse com a cara da professora eu estudava, se não eu levava com a barriga. É aquela coisa, tira cinco 'tá' bom e me esforçar no time que eu gostava um pouco mais".

A professora de português da oitava série ("minha segunda mestre, um dos melhores professores que já tive na vida") é mencionada como um modelo na profissão; o rigor e a disciplina empregados por ela professora são ressaltados, pois era alguém que a turma "gostava mesmo e olha que ela 'é' chata hein, é aquelas tradicional, que pegava no pé, cobrava", "se fazia respeitar, ela era boa professora e você aprendia com ela". Bento se recorda da última fala da professora no final do ano letivo ("eu não sei de onde ela tirou, mas levei isso pra minha vida inteira, achei sensacional"), que disse: "Junte-se aos bons que vocês serão iguais a eles; junte-se aos maus e vocês serão piores do que eles"; por isso ele conclui que: "realmente o que mais me marcou foi a professora de português".

Pouco antes da transição para o ensino médio, Bento passou a trabalhar quando tinha "quinze pra dezesseis" anos em uma padaria, "como atendente, era bico, não era registrado", "era uma ajuda pra eu comprar minhas coisas". Ele ingressou no ensino médio noturno aos dezoito anos. O relacionamento com os professores nesse período passou a ser "distanciado", pois "era aquela coisa meio de brincadeira, era aquela coisa assim: 'eu venho aqui, vou esperar dar a minha aula, vou passar uma coisinha bem...". Ele se recorda que um de seus professores lecionava "em três lugares diferentes" e que "ficava lendo jornal. É sério, ele lia jornal"; e conclui: "O ensino médio foi péssimo, foi jogado". Ainda sobre as aulas desse professor: "A minha motivação foi péssima. De todo mundo daquela turma ali"; para Bento, dos trinta alunos "só tinham quatro que faziam tudo, que levava a sério, o resto levava nas coxas": "eu mesmo fazia assim, pra tirar nota, ele fingia que ensinava"; "E não era só ele não, era [o professor] de

física, a professora de biologia; as únicas professoras que tentavam ainda fazer alguma coisa pela gente era de química que eu lembro e tinha mais uma" ("de matemática").

Na verdade, eu nem estudava. O ensino médio foi muito zoneado. O meu, tanto é só copia da lousa, o professor de história só passava cópia, aí copia a página tal; mais o histórico baseado em datas, aquele ensino tradicional. O ensino médio foi uma porcaria, foi uma porcaria, foi péssimo, foi horrível. Se eu sei alguma coisa foi da aula de química que a professora dava aula de verdade e o de matemática que ela se esforçava, de português também. Foi também muita repetição do que a gente já tinha visto na oitava série. Então, na verdade, a gente também criou uma resistência, alguns alunos, que a gente gostava da outra professora da oitava, ficou com aquela imagem, aí você vê outro professor diferente, já não é a mesma coisa.

Sobre o seu desempenho no ensino médio, Bento diz: "Aquela coisa, [nota] cinco, seis, mas não foi assim, se falar que aprendi muita coisa, nada que não soubesse". Seu aprendizado no ensino médio "foi péssimo": "o meu e o de todo mundo naquela sala, muito ruim, muito jogado". Nesse período, sua mãe acompanhava pouco a sua escolarização: "[Ela] não falava nada, mas eu sabia que meu ensino 'tava' uma porcaria", pois "era um ensino que me daria o diploma, mas não a formação se quisesse uma coisa. É que eu tinha uma visão na época e também os professores não falavam nada, só a de química"; "Se eu quisesse prestar um vestibular eu não passaria com aquilo que eu aprendi". Bento sintetiza assim sua passagem pelo ensino médio: "Três anos no noturno e, sinceramente, foram vazios". A professora de química dessa fase marcou seu percurso, pois "era a mais honesta. Ela tentava passar a matéria e sempre alertava a gente que a vida não era só aquilo: 'vocês podem ir além, podem fazer curso técnico, podem cursar faculdade'; 'Tem outras formas aí, falou de profissão e emprego pra gente. Só a professora de química fazia isso hein. Achei interessante". Dois anos após a conclusão do ensino médio, ele ingressou em um curso profissionalizante com duração de um ano e meio. Aos 27 anos Bento ingressou em um curso pré-vestibular popular.

No percurso escolar de Bento, destaca-se a inconstância em seu rendimento escolar que resultou em três reprovações (2ª, 6ª e 7ª série do Ensino Fundamental). As dificuldades que teve como aluno (reprovações e dificuldades de aprendizagem) motivam no entrevistado uma reflexão constante sobre a sua atuação profissional, por isso, ele tece comparações entre os professores que teve a influência que ainda exercem sobre o seu percurso profissional. No início da escolarização de Bento, sua mãe buscava compensar as dificuldades de aprendizagem do filho o auxiliando nas tarefas escolares. Quando ocorreu a segunda reprovação, seus pais já demonstravam um relativo distanciamento da vida escolar do filho.

Percursos acadêmico e profissional

Durante o ensino médio, cursado no período noturno, Bento conciliou os estudos com diversas ocupações ("bicos": ele foi atendente de padaria e trabalhou em banca de jornal. Depois, por aproximadamente dois anos, foi office-boy em uma empresa de turismo e em um escritório.

Ao final do ensino médio, Bento obteve o seu primeiro registro profissional na função de office-boy em um escritório de advocacia e, posteriormente, como auxiliar de escritório; nesse local ele trabalhou dos 21 aos 23 anos. Após esse período, ingressou em um curso profissionalizante de eletrônica ("pra consertar, na época, tv, rádio, videocassete"). Após concluir o curso, ele trabalhou por dez meses em uma oficina de eletrônicos: "Aí, aconteceu aquele fato negativo [mencionado anteriormente na entrevista]": "vi o homem passando a perna naquela senhora. Aquilo lá me deixou irritado. Fiquei mais uns dois meses, pedi as contas". Após pedir a demissão na oficina de eletrônicos, ele foi recontratado pelo escritório de advocacia para voltar a exercer a função de auxiliar de escritório: "Eu voltei para aquele escritório porque o dono tinha confiança em mim". Bento faz um desabafo sobre os seus atuais rendimentos: "Esse é um dado importante: o que eu ganho hoje na escola é a mesma coisa que eu ganhava quando era auxiliar de escritório"; "A mesma coisa. Quer dizer, um auxiliar de escritório é mais bem pago que um professor fazendo uma comparação dos anos noventa pra cá. Chega a ser ridículo!". Ele conclui: "Eu ganhava dois salários mínimos. Continuo ganhando dois salários mínimos. É ridículo depois de ter estudado tanto. Ridículo!".

No período em que trabalhava no escritório, sete anos após a conclusão do ensino médio, ele ingressou em curso pré-vestibular popular: "Olha a distância!". A mensalidade do curso era de "um quarto do salário mínimo".

Que quando a gente foi fazer o cursinho, todos nós [amigos que fizeram juntos o curso pré-vestibular popular e com os quais mantém contato/amizade] viemos de escola pública e a gente 'tava' cansado daquele discurso que pobre não pode entrar na universidade pública, então a gente queria burlar o sistema. Nosso ideal era burlar o sistema, provar, já que a gente paga imposto como todo mundo, a gente tinha direito também, e foi isso que a gente fez. E, graças a Deus, todos ali entraram em universidade pública. Todos. Então, ali a galera toda é formada em USP, UNESP, UNICAMP, vindo de escola pública. É, assim, tudo bem, é mais nas humanas, história, geografia, é letras, matemática, química, física.

Em outro momento, Bento credita o ingresso no curso pré-vestibular como uma forma de romper com tal realidade:

O que mais me motivou [a ingressar no curso pré-vestibular popular] foi uma notícia da tv. Quando eu coloquei na [emissora de tv] em dois mil, e uma apresentadora falando que só dois por cento dos alunos de escola pública entrava em universidade pública, aí falei: "Ah é? A gente vai aumentar isso". Foi o que me motivou a correr atrás, "vou mudar isso".

Por isso, ao tomar ciência dessa informação, Bento conclui com indignação: "Vou voltar a estudar. Depois dessa, não, como não?".

Suas lembranças são intercaladas por diversos momentos de reflexão sobre o que vivenciou, as mudanças ocorridas ao longo do tempo, bem como com comparações com o presente: "De dois mil pra cá aqueles dois por cento aumentou pra quinze, vinte"; "Isso deve-se muito aos cursinhos comunitários dos anos noventa"; "Com o Prouni no comando, tirou o foco e isso é ideológico, foi proposital. O governo federal tem acordo com as grandes elites nacionais pra não deixar as pessoas de escola pública ir pra universidade pública, que só as elites podem vir pra cá". Em sua primeira tentativa, após um ano de curso pré-vestibular, ele prestou vestibular para o curso de psicologia em duas universidades públicas. Como não foi aprovado, cursou por mais um ano o pré-vestibular popular: "Eu queria passar numa universidade pública, essa era a ideia", pois queria "provar realmente, pra mim mesmo, que pessoas advindas de escola pública, de classes minoritárias, poderiam sim cursar qualquer tipo de ensino".

Bento credita sua escolha profissional pela carreira de professor a uma opção ideológica: "Por que ser professor? É como eu te falei antes, vou repetir, é por questão ideológica. Como eu vi no meu bairro quando eu era criança um monte de adolescente no meio das drogas, eu achei que eu podia ser diferente", e que, no momento da escolha, ele "já tinha essa ideia". Por sua vez, a escolha do curso de pedagogia ocorreu por razões semelhantes: "Porque é a base da nossa criança. Se a gente conseguir trabalhar a moral nas crianças dos seis aos dez [anos], a gente salva os adultos". Para Bento, a atração pela profissão só ocorreu no decorrer do curso superior: "Na verdade o que me fez ir além, ter certeza do que eu queria, foi na graduação. Foi com os professores que a gente teve [na universidade pública: professora A e professora B]". Ocorre que, a sua primeira opção era pelo curso de psicologia. A mudança para pedagogia ocorre "porque a nota de corte era muito alta na [universidade pública A] e na [universidade pública B] também. Foi onde eu fiz uma avaliação minha, pessoal, e falei: 'Pelas notas que eu tô tirando nos simulados que eu tô fazendo, não vai dar pra psicologia'. Assim como a escolha pela pedagogia irá ocorrer de forma definitiva apenas no decorrer dos dois primeiros anos do curso, Bento "não quis mais psicologia": "Aí eu, no próprio curso de pedagogia tem muito de psicologia e aí eu vi que não era minha praia não. Aí no segundo ano de faculdade eu percebi que psicologia não era minha praia"; Em outro momento ele esclarece que: "A ideia na época [da escolha pela psicologia] era entender como o ser humano pensa, essa era a ideia, assim, de uma forma bem chula e senso comum eu penso, assim, como o ser humano pensa?". Com isso,

Bento concluiu: "Aí falei: psicologia né? Fui nessa linha, mas depois eu vi que não era bem isso".

Após a aprovação para o curso de pedagogia (período noturno) de uma universidade pública, Bento pediu demissão de seu emprego como auxiliar de escritório: "Peguei meu fundo de garantia, seguro desemprego, aí fiquei praticamente vivendo com aquilo, fora a bolsa, por um ano e pouquinho"; "Consegui me virar sem passar aperto no primeiro ano". Para cursar a faculdade, ele também teve que mudar de cidade: "Eu deixei meu irmão e minha mãe lá e vim pra cá", pois "eu tinha que pesar: se eu ralei dois anos de cursinho aqui pra passar, eu tenho que levar até o final"; "Eu não queria deixar a minha mãe sozinha lá". A partir da mudança, ele passou a residir com outros estudantes: "O estranhamento foi de realmente você morar com um monte de pessoas que você nunca viu na vida, que não tem vínculo com você. Isso eu achei meio estranho no começo. Foi complicado pra acostumar". No início do curso, Bento cogitou abandonar a faculdade para voltar para a sua cidade de origem: "Eu pensei em largar o curso e voltar pra [cidade] no primeiro mês", mas que continuou por ter um bom desempenho: "Como eu consegui tirar notas azuis [no primeiro semestre] e eu fechei, achei que estava caminhando bem, 'tava' conseguindo entender, eu pensei: dá pra continuar". Antes do ingresso, Bento tinha uma imagem idealizada do ambiente universitário: "A visão que eu tinha da universidade era que todo mundo estudava"; "Achava que ia encontrar intelectuais em todos os cantos. Não achava que eu ia encontrar diversidade de figuras que a gente encontra, tipo o maconheiro, o paneleiro, o cara que 'tá' ali há vinte anos na graduação". Outro estranhamento ocorreu com a nova cidade: "sair duma cidade grande [para] uma cidade pequena ficou estranho".

No primeiro ano de faculdade, Bento ficou impressionado com a forma com que os professores lecionavam: "É diferente da escola pública, evidentemente, são professores doutores, com conhecimento"; "Alguns nem usavam lousa, ficavam só no discurso e não perdiam o raciocínio. Isso me chamou a atenção: nossa, 'tá' dando aula assim, sem usar a lousa, só no discurso e não perde o raciocínio?"; ele conclui: "Achei sensacional". Nesse momento da entrevista, Bento fez questão de avaliar os professores que teve: "A linha teórica que ele [professor] segue eu não gosto, mas é um bom professor"; "Tive estranhamento na forma de avaliação da professora [cita a disciplina]", pois ela "expôs a sala contra o nosso grupo"; "tive um pouco de estranhamento no tanto de conhecimento que o [professor] tem", "ele entende de tudo!". Em relação aos textos estudados e ao vocabulário dos professores, Bento teve algumas dificuldades pontuais: "Eu tinha dificuldade com texto nas aulas do [professor] pelo tanto de conhecimento que ele tem"; "No primeiro ano você tem dificuldade: paradigma, tal coisa e etecetera e tal, postulado, essas coisas. Mas depois você vai pegando, no primeiro ano";

"depois", diz Bento, "com aulas da faculdade você começa a aprender o jeito, aprender o que é fichamento e ter um conhecimento mais relacionado com a realidade"; "aí você entra na biblioteca da [faculdade] a primeira vez e vê aquela porrada de livro lá, não só de educação, mas de outras áreas que você pode ter acesso, no momento que você quiser ali, você fala: 'opa! Então não vou embora, vou ficar aqui mesmo'".

A rotina de Bento durante os anos de graduação era: estudava na biblioteca das 13h até as 16h30, depois ficava uma hora e meia no polo de informática, jantava e ia para as aulas do curso: "Eu ficava a tarde e a noite lá [na faculdade]". Ele recebeu uma bolsa de auxílio estudantil da faculdade a partir do segundo ano de graduação e, a partir do terceiro ano, tinha uma outra fonte de renda [omitido por sigilo]. Bento teve uma boa convivência com os colegas de sala: "Eu fiz bem em ter escolhido o noturno porque o pessoal é mais maduro ao meu ver": "Dos cinquenta alunos, quinze já davam aula, tinham feito magistério, já atuavam na área".

Em relação a sua formação, Bento avalia que "a única coisa que me deixou a desejar, foram as práticas do ensino fundamental, é, história, geografia, ciências. Eu achei que ficou um pouco vago"; para ele, o problema "era na [disciplina de] didática", pois "as práticas de ensino, a metodologia de ciências, de história e geografia. História e geografia foi ruim"; "o [professor] de ciências, a aula também era muito rasa, então acho que isso foi meio jogado". Por isso, Bento ressalta: "O que eu aprendi foi na prática, trabalhando mesmo". Para ele, os estágios do curso "foram bons", cumpridos em cinco diferentes estabelecimentos de ensino: "Eu posso falar que eu vi todas as vertentes: do infantil, do particular, a pública municipal, a pública estadual e a especial. Então eu tive todas as influências". Os principais pontos positivos que destaca de sua formação foram: "A leitura, a escrita, o pensamento crítico, o posicionamento ideológico, a postura ética, isso ficou". Do período da graduação, Bento se arrepende de, após ser convidado por uma professora para "fazer uma iniciação científica", recusar o convite porque "tinha dado a palavra para outro professor. Eu me arrependi"; "como eu já tinha dado a palavra para ele eu não queria voltar atrás, eu sou muito ético nessas coisas". Ele acredita que essa decisão interferiu em seu percurso: "provavelmente eu teria desenvolvido algum projeto de análise e teria já feito o mestrado"; "foi um erro que fiz dentro da faculdade"; "continuaría sendo professor, mas eu teria feito o mestrado num espaço mais curto de tempo, não teria dado tanta volta. Talvez".

A partir do quarto ano de graduação, Bento passou a atuar como professor substituto em escolas públicas. No ano seguinte a sua formação, ele atuou como professor em "cargo emergencial": "eram várias turmas", "aí toda semana falavam onde você ia dar aula". No ano seguinte ele foi aprovado em um concurso público para atuar nos anos iniciais do ensino

fundamental, local em que é professor desde então. No terceiro ano como professor concursado, Bento ingressou em um curso de especialização de uma universidade pública federal. No último semestre da especialização ele foi convidado para fazer um curso e participar de uma seleção para tutoria de um curso superior à distância. Desde então, atua como tutor e por isso recebe uma bolsa que complementa a sua renda.

Bento concluiu o ensino médio tardiamente devido as reprovações. Durante o ensino médio, cursado no período noturno, ele conciliou os estudos com as diversas ocupações profissionais que teve. O ingresso tardio na universidade (27 anos) ocorreu como uma escolha pelo possível (Bourdieu, 2006), posto que, para ingressar no curso que era a sua primeira opção (Psicologia), era necessário que Bento tivesse um desempenho superior no vestibular. Conforme apontam Bourdieu e Passeron (2015, p. 29): “[...] a consciência de que os estudos (e sobretudo algum) custam caro e de que há profissões nas quais não se pode entrar sem algum patrimônio, as desigualdades da informação sobre os estudos e suas possibilidades [...]”. Após ingressar na faculdade, Bento teve diversos estranhamentos no interior do curso de Pedagogia (com o vocabulário dos professores e com os textos).

Práticas culturais, lazer e socialização

O pai de Bento "foi sempre católico", enquanto que a mãe foi por muito tempo adepta da umbanda, mas que: "Depois se converteu. Quer ver quanto tempo faz? Há uns 5 anos". Semanalmente, pai e mãe, frequentavam os respectivos templos religiosos. Seu irmão, que hoje é pastor, "sempre foi católico e depois acabou se tornando evangélico". Bento foi batizado na igreja católica e, aos 28 anos, tornou-se adepto do espiritismo kardecista; duas vezes por semana ele frequenta um centro espírita para assistir a palestras e participar de um grupo de estudos.

Bento aponta a música como um dos fatores de interação familiar durante a sua infância e adolescência. Ele e o irmão ouviam aquilo que os pais gostavam, o que influenciou o seu gosto musical: "Minha casa sempre foi uma casa musical. Minha mãe toca acordeão, ela tem um velho lá até hoje e meu pai tocava pandeiro". O pai tinha predileção pelo samba: "Meu pai escutava muito samba. Tinha um monte de vinil de samba. Por isso aprendi a ouvir Beth Carvalho, Bezerra da Silva, Donga, Martinho da Villa". A mãe de Bento "gostava de jazz e blues. Então escutei muito Billie Holiday, Ella Fitzgerald, Aretha Franklin, Louis Armstrong, essa linha. Então, praticamente, a música negra era forte lá". Ainda na infância, Bento e o irmão passam a ouvir "muita black music": "Michael Jackson, Diana Ross", "Billy Ocean", "Prince"; "a gente ouvia a música e ficava conversando sobre a música e tentava entender sem saber o que 'tava' falando, pelo ritmo". Bento gosta de samba, rock e MPB, mas esclarece: "Mas eu vou

explicar porque a gente fala samba...", e continua: "eu não escuto esses grupos aí de hoje, de indústria fonográfica. Eu gosto dos antigos"; por fim, esclarece que são "daquela linha mais tradicional [do samba]". Ele gosta de "Martinho da Villa, Beth Carvalho, Zeca Pagodinho, João Nogueira, Diogo Noqueira". De MPB ele gosta "também dos clássicos" e cita como suas preferências: Chico Buarque, Elis Regina, Gilberto Gil, Arnaldo Antunes, Adriana Calcanhoto e Marcelo Jeneci. Bento cita uma variedade de artistas e bandas do estilo rock: "eu gosto mais de rock progressivo" (Pink Floyd, Renaissance); "também gosto de outras linhas, hard rock" (Van Hallen); "dos clássicos" (Beatles, Elvis Presley); "dos anos noventa eu não gosto do Guns'n Roses, acho muito comercial", "respeito mais o Nirvana".

O pai de Bento "não gostava de ler", pois "era mais da farra, rua"; "mesmo depois que separou era rua, gandaia. Leitura não era o forte dele". Sua mãe "gostava de ler jornal, gosta, lia sempre Folha, Estadão" e que "fora isso só víamos o noticiário na tv"; ainda sobre a mãe: "ela lia, assim, só literatura tipo Agatha Christie, nessa linha, mais romance policial; que eu me lembro é isso, Sidney Sheldon". Bento lê "duas literaturas": "Eu leio livros da nossa área de educação e, às vezes, eu 'tô' com uma dúvida, algum aluno, então, vamos supor, eu quero voltar na teoria, pego algum livro do Vigotsky"; "Leitura prazerosa, por exemplo, a gente 'tá' fazendo a disciplina [de pós-graduação], então, por exemplo, me interessa a indústria cultural, a influência da mídia nas pessoas. Então eu vou pegar o livro do [Theodor] Adorno Indústria Cultural e Sociedade e vou ler um capítulo inteiro", "Eu faço no caminho. Quando eu vou de ônibus leio no caminho". Além da "linha científica", Bento tem predileção por livros de temática espírita (Allan Kardec) e que lê "mais ou menos, em média, dez páginas por dia"; ele conclui: "isso já faz parte de mim". Ele esclarece que "são os livros teóricos e, exatamente, são mais teóricos na linha científica e mais espíritas. O resto não me chama atenção. Eu não gosto de tipo Harry Potter, Senhor dos Anéis"; "a minha frequência de compra de livros é mais ou menos, assim, sei lá, um, dois por ano", pois deixou de comprar livros por baixá-los gratuitamente na internet.

Na internet, Bento vê o "noticiário da Folha [de São Paulo]. Eu gosto de ver política. Economia, ciência e tecnologia me chamam a atenção e esporte e cultura. Essa parte mais de cinema, o que 'tá' saindo de filme, algum filme europeu, algum diretor que eu gosto". Sobre cinema, suas preferências são por filmes de suspense, biográficos e que "fala alguma questão política". A internet também é utilizada para baixar música. Em sua casa, ele assiste aos canais de esporte (Espn, Fox) e séries (The Big Bang Theory, Sherlock Holmes, Simpsons, Arquivo X) na tv por assinatura; e que, na "tv aberta, só TV Cultura", "o jornal da [tv] Cultura".

Bento se recorda de algumas saídas culturais em sua infância, como ir ao teatro e ao cinema com a mãe e ao estádio de futebol com o pai; "Meu pai também fazia excursão na infância. Fui pra praia, Santos, Praia Grande, Aparecida do Norte que o meu pai era católico", dentre outras cidades do interior paulista: "foi essas viagens que eu fiz na infância junto com meus pais. Foram bem interessantes. Da infância não posso reclamar". Esporadicamente vai a eventos culturais: cinema ("assisto em casa", "uma vez por semana, geralmente domingo"; "[a última vez que foi ao cinema] faz dois meses"); artes plásticas ("nas férias, em janeiro, costumo combinar com meus amigos pra ir em alguma exposição, ou no MASP ou no MAM"); shows musicais ("o último foi no ano passado"). Em seus momentos de lazer, Bento diz que: "A cada duas semanas geralmente eu procuro alguma coisa"; também frequenta, uma vez ao mês, uma livraria. Aos domingos Bento joga videogame por uma ou duas horas: "deu aquele horário eu largo". Aos domingos, "o dia que eu falei que é pra mim", ele faz caminhada: "Deveria fazer todo dia, mas só faço de domingo".

Os amigos mais próximos de Bento são remanescentes do ensino fundamental (um profissional de nível médio), do ensino médio e do curso pré-vestibular (historiadora, professor de matemática, professora de química, policial, psicóloga) e, principalmente, do período da graduação ("os [dois] que fizeram faculdade e que moram aqui", "[uma] professora que trabalha comigo" e uma amiga "que dividiu república" anos atrás). Bento e os amigos geograficamente mais próximos se frequentam, enquanto que o contato com aqueles que residem em sua cidade de origem fica restrito aos períodos de férias. Suas saídas culturais são sempre acompanhadas de um ou mais amigos:

Geralmente as saídas [com os amigos] são a tarde. Então, é teatro não tem [durante o dia], então, a noite. Ou é cinema, algum filme que interessa, ou vai na casa um do outro, faz uma reunião, traz uma coisa de comer, fica trocando ideia, mais assim, pra lembrar. Só que as minhas amizades são muito, vamos dizer, dispersas: uns moram aqui, outros moram em [cidade], outros moram em outros lugares, então não é sempre que a gente se vê. Então varia todo final de semana. Não é sempre os mesmos amigos que eu 'tô', depende muito da disponibilidade, a minha e a deles também. Todo mundo ali, a maioria do pessoal que eu tenho amizade, também fez curso superior ou 'tá' no mestrado, então 'tá' naquela correria de entregas as coisas, ou é professor também, ou trabalha em outras áreas. Alguns são casados, tem filho, nem sempre dá pra ver. É todo mundo já é adulto, tudo mais de trinta, né? [risos]. Aí não vai ficar saindo toda hora. A gente já não é mais garoto [risos]. É mais complicado.

Três vezes ao ano Bento visita o irmão e a mãe, com quem fala ao telefone a cada quinze dias: "Quando é feriado prolongado [fico] quatro, cinco dias e quando é final de ano fico duas semanas"; "Revejo todo mundo: amigos e família. É o período que eu consigo conversar com eles, apesar que eu converso quase sempre, ou por telefone, ou por facebook ou por outros meios de comunicação".

Recapitulação do percurso biográfico do professor Bento

- Como funcionários públicos de baixo escalão, os pais de Bento possuíam uma relativa estabilidade econômica.
- Assim como Aline, Bento se distanciou do pai e manteve uma relação de proximidade com a mãe que perdura até hoje.
- Seu percurso escolar é realizado com o distanciamento dos pais e um relativo desinteresse próprio, o que é ressaltado pelas suas três reprovações.
- A profissão permeia outros aspectos da vida de Bento, como as suas relações de amizade; os assuntos relativos a profissão de professor (educação, aluno, carreira, dentre outros) faz-se presentes em suas reflexões e em suas conversas com os amigos.
- Durante e após o ensino médio, Bento realizou um percurso profissional irregular com várias mudanças de emprego; seu ingresso na universidade é tardio (27 anos).
- Os gostos dos seus pais tiveram influência sobre o seu próprio gosto, bem como sobre as suas práticas culturais.
- Nota-se a influência de suas práticas religiosas em sua conduta cotidiana; Bento aponta diversas vezes a importância da religiosidade em sua visão de mundo.

3.2.1 A prática do professor Bento: "Eu não levo vida pessoal para o trabalho"

Bento leciona há sete anos em uma escola pública municipal de uma cidade de pequeno porte. Ele é professor de uma turma do terceiro ano do ensino fundamental com dez alunos.

Bento planeja as aulas da semana aos domingos, pois “é obrigado a entregar para a coordenação toda segunda-feira”.

Geralmente a primeira aula é leitura, então você traz um texto, geralmente de terceiro ano contos de fada ou fábula e você lê ‘pros’ alunos é a primeira coisa que você faz, depois você passa o cabeçalho. No cabeçalho você escreve rotina do dia e as matérias que vão ter ‘pro’ aluno saber que vai ter aquele dia. [Sim]. Aí a segunda lousa que eu divido em três, vamos supor a primeira rotina a do meio, aqui são duas né? A do meio eu coloco o cabeçalho que é o nome da escola inteiro o aluno tem que saber onde ele estuda, e é uma forma também de organizar o caderno, saber o que que é parágrafo o que que é substantivo próprio, comum, porque que é letra maiúscula, minúscula. Depois eu coloco o nome da cidade que é [cidade A], o dia, mês e ano pra eles acompanharem junto com o calendário que ‘tá’ na parede do lado de lá, coloco o dia da semana segunda-feira, por exemplo, coloco o meu nome como professor, coloco a sala [...], coloco uma saudação que é ‘boa tarde’, e coloco um nome, que nome? O nome deles pra eles escreverem o nome inteiro pra não esquecerem que tem, infelizmente, tem um problema lá [cidade A] que alguns pais dão uns nomes absurdos pros filhos. Então por exemplo, tem um aluno meu que chama [nome], ele chama [nome duplo], que é um nome inglês. Como é que um aluno que ‘tá’ se alfabetizando vai escrever [nome]? Então eu tenho que escrever na lousa colocar nome pra ele escrever. Aí eu pego a lista de chamada

tem uma folha de rosto que eu tirei cópia e passo e mesa em mesa porque eles têm dificuldade pra eles não esquecerem o nome deles até isso, e na última lousa eu coloco a leitura do dia que geralmente eu coloco assim, eu divido assim: leitura, centralizado, coloco o texto, vamos supor, é Pedrinho e o Saci aí eu coloco autor Monteiro Lobato, estilo que seria o gênero textual então fábula, então é pra eles irem já sabendo que tem o nome do autor. Então, mas tudo que eu vou trabalhar, é qual livro que eu vou trabalhar é que matéria que eu vou trabalhar o que que eu vou trabalhar, que página, qual conteúdo eu coloco nessa rotina, é uma planilha de Excel de duas folhas, então com cinco aulas da semana, vinte e cinco por semana, e aí eu entrego toda segunda-feira eu e os outros professores do primeiro ao quinto da manhã e da tarde pra coordenação pra saber o que eu 'tô' trabalhando.

Bento diz ser uma “pessoa organizada”, por isso mantêm o planejamento das aulas e as avaliações em planilhas no computador.

A rotina do professor Bento

Nos dias em que leciona (de segunda a sexta-feira), Bento acorda às 07h30 e toma banho. Faz o café da manhã por volta das 07h50 e cuida dos animais de estimação até as 08h30. Das 08h30 às 10h ele atende aos alunos (online) do curso em que é tutor. O percurso até a escola dura aproximadamente uma hora (das 10h30 às 11h40) e é realizado de ônibus ou de carro, quando vai de carona com outros professores. Ao chegar a escola, ele come uma fruta. As primeiras aulas vão das 12h40 até 15h10, quando tem o intervalo. Bento almoça na escola no período de 15h10 e 15h30. O segundo período de aula vai de 15h30 até 17h10.

Geralmente eu chego na escola meio dia. Bato o cartão, quer dizer, passo o dedo, é biométrico, assino o ponto, cumprimento o pessoal da sala dos professores, falo “bom dia” ou “boa tarde”, cumprimento o diretor, cumprimento a secretária, cumprimento os funcionários. Quando tem alguém que é do primeiro ao quinto ano que trabalha comigo eu converso, a gente troca material: “eu trabalhei isso aqui ontem, você quer trabalhar?”. A gente discute ou senão eu subo pra minha sala. Já arrumo a lousa, escrevo as coisas geralmente corriqueiras, cabeçalho, recados do dia, arrumo meu material na mochila ou no armário, desço de volta mais ou menos meio dia e meia, daí fico esperando bater o sinal. Cumprimento quem eu não vi dos professores e espero dar o sinal. Quando bate o sinal lá, corriqueiramente o que acontece? Começa a aula sempre com uma oração, o Pai Nosso. [Isso na escola?] Na escola. Depois que bate o sinal do meio dia e quarenta que é a primeira aula. Então, tem cinco minutos, a gente faz a oração. Isso tem base católica né? Esse Pai Nosso é de todos os Cristãos, mas é mais os católicos que fazem isso, apesar que tem muito aluno ali que não é católico, é evangélico, mas se faz. Enfim, faz-se a oração, isso segunda-feira, sempre na primeira aula de manhã e a tarde e as sextas-feiras faz a oração e toca o hino nacional também. Só de sexta-feira que são os mitos da escola. [A aula começa] meio dia e quarenta e cinco. E aí a gente sobe essa escada, vai por sala né? Primeiro, segundo, terceiro, quarto e quinto [anos do EF]. Aí vai entrando. Na minha eu peço que os alunos façam assim, as meninas primeiro e pede licença pra entrar, aí os meninos a mesma coisa, o que eu falo pra eles: “Se, por exemplo, eu vou na casa de vocês dar um chutão na porta e entrar vocês vão gostar?”, “Não” eles falam, “Então, a escola é um ambiente público. O que que é público? É de vocês e de outras crianças que estudam na escola. Então tem que respeitar como se fosse a sua casa”. É nesse sentido. Eles entram, sentam. [A] primeira coisa que eu faço, converso com eles, pergunto como que foi o dia deles, o que aconteceu de bom no dia anterior, aí eles vão falando tudo: “Comi ou não comi, dormi tarde ou dormi cedo”, que criança

é espontânea, vai falando. É um momento antes de começar a aula, de deixar eles falarem porque aí eles ficam mais calmos, soltam aquela energia. Aí eles ficam mais calmos pra você dar as aulas. Se você não deixa eles falarem, eles vão querer falar durante a explicação, então é o momento que você tem que deixar eles falarem, discurso. Depois eu faço a leitura diária, todo dia tem uma leitura diferente pra eu fazer com eles. Isso leva uns quinze, vinte minutos. Eu gosto de fazer assim: eu vou lendo página por página, mostrando a imagem pra eles; aí pergunto: "O que que 'tá' acontecendo aqui? Ah, tal coisa". Aí deixo eles falarem. Aí falo: "Não 'tá' acontecendo isso aqui, 'tá' vendo?". Aponto na imagem e vou fazendo até o final. Depois eu passo na lousa a rotina, que a gente fala, que é tudo que vai ser trabalhado no dia. Eles não copiam, é só pra eles saberem. Faço o cabeçalho, que é o nome da escola, o nome do município, a data (dia, mês e ano), o nome do professor, o nome da sala e a saudação: "Boa Tarde!". Aí embaixo eles tem que colocar o nome deles inteiro e seguinte eu coloco a leitura, que é o nome do livro do autor e da editora que a gente acabou de ler. Aí eu passo o livro de mão em mão pra eles olharem as figuras, o que está escrito, quem é o autor e a editora que foi feito. Aí eles perguntam: "Mas o que que é editora?", aí eu falo: "é onde imprime os livros, que esse é uma cópia, tem vários", pra eles começarem a tomar gosto pela leitura. Assim que a gente faz essa primeira parte. Aí bate o sinal da primeira aula. Desço com eles pra tomarem água e ir no banheiro. [Que horas?]. Uma e meia é quando bate o sinal da primeira pra segunda aula. Aí eu desço com eles. Vão no banheiro, tomam água e voltam, aí vou pra segunda aula, corrijo a tarefa que eu dei no dia anterior no caderno um por um e depois corrijo na lousa na segunda aula. No final da segunda pra terceira eu começo a aula do dia. Então, na verdade, são três aulas com matéria nova, duas com rotina e três com matéria nova. Aí, deixa eu ver, as três e dez bate o sinal para o intervalo. Eles descem, lavam as mãos e vão comer. A refeição deles é diferente do nosso tempo que era bolacha e leite. Eles comem arroz e feijão, uma carne com arroz, feijão e salada geralmente. É uma nutricionista que faz o cardápio. Três e meia bate o sinal, a gente sobe, a gente vai pras duas últimas. As quatro e vinte quando bate o sinal da quarta pra quinta aula a gente desce pra escovar os dentes e eles ir no banheiro de novo. Eles voltam e a gente termina a última aula. As cinco e dez eles vão embora. Essa é mais ou menos a rotina do meu dia a dia.

Entre 17h20 e 18h ele faz o percurso de volta entre a escola e a sua casa. As 18h toma banho e depois dá comida ao cachorro. Duas vezes por semana frequenta o centro espírita e também faz uma disciplina em uma universidade. Quando está em casa, prepara as aulas e lê das 19h as 21h. Após o jantar, que ocorre às 21h, Bento assiste a tv até por volta das 23h30, quando se deita para dormir.

Sobre a sua rotina atual, ele diz que não a mudaria: "Não, por enquanto não. Por enquanto pra mim desse jeito 'tá' ótimo. Consigo fazer tudo as coisas que eu tenho que fazer em casa e fazer as coisas externas também. Então esse tempinho pra mim é fundamental". Nota-se que, apesar de atividades rotineiras e de manter o planejamento das aulas e das avaliações de seus alunos, Bento diz que em seu dia-a-dia não há planejamento, pois:

Meu corpo já 'tá' acostumado a acordar nesse horário, então é geralmente o que eu te falei eu faço mais ou menos por dia quatro refeições então é manhã, hora do almoço vamos supor meio dia que seja aquele horário do lanche, aquele horário das três e a noite em casa então quatro refeições pra mim eu passo muito bem. A noite se eu dormir de seis a sete horas também já fico bem pro outro dia então eu já sei mais ou menos como meu corpo funciona. É mais, é agora pra eu ficar planejando não planejamento é só de coisas profissionais. [Pensa nas

atividades do dia-a-dia?]. Não, porque já 'tá' introjetada. Já é uma coisa que eu faço a pelo menos há uns três anos eu 'tô' nesse ritmo que eu 'tô' te falando.

Pode-se observar que, em suas rotinas diárias, Bento procura realizar algumas atividades (como a alimentação, os horários para estudo, dentre outras) da mesma forma e nos mesmos horários.

Relações sociais na escola

Assíduo no trabalho, Bento "raramente" falta: "A última falta minha foi em outubro do ano passado" [há 7 meses]; "eu consigo separar trabalho e vida pessoal. Eu não levo vida pessoal para o trabalho em hipótese alguma. Eu posso estar mau, doente, com gripe, [mas] eu continuo fazendo meu trabalho da mesma forma".

A relação de Bento com o diretor da escola "é boa", pois "ele é ético, eu gosto disso"; "Por exemplo: ele tem alguma coisa pra te falar, ele chega, te chama na sala, conversa ele e você. Ele não fica expondo pra todos, é uma coisa bem fechada". Ele diz que se dá bem com todos os funcionários da escola: "porque eu me propus a tratar todo mundo igual".

Eu já até falei para alguns funcionários que eles também são professores. Professores não, educadores. Vamos dizer assim, né? Porque, por exemplo, na hora do intervalo quem toma conta são os agentes educacionais. Se a criança 'tá' correndo e pode se machucar, elas estão repreendendo, elas também 'tão' formando aquela criança. A moça da cozinha também porque ela pega o tanto de comida e sabe o tanto que aquela criança pode comer pra não jogar e desperdiçar. Então ela também 'tá' formando a criança. Então eu falei: vocês também são importantes. Eu converso com todo mundo, tenho uma abertura legal com todo mundo.

O relacionamento com os outros professores da escola é "excelente": "porque eu sei levar. Eu conheço cada um ali, então a gente conversa de tudo que pode se falar". Os assuntos predominantes na sala dos professores estão relacionados com a rotina escolar, mas Bento vê diferenças entre os professores dos anos iniciais e os dos anos finais do EF: "os que dão aula do sexto ao nono, eles são os que falam mais dos alunos, geralmente mau", "falam que os alunos dão muito trabalho, é, sempre cita aquela frase: "Ah, é genético, o pai também é", não sei o que, generaliza a coisa"; já com os professores dos anos iniciais do EF "a relação é mais de preocupação, 'esse aluno tem problema, vamos ver o que a gente pode fazer pra poder ajudar". É comum na sala dos professores, aponta Bento, o compartilhamento dos problemas que ocorrem durante as aulas: "se tenho um problema, eu vou lá e falo: 'tô' com um aluno assim assado, que que você acha? Então a pessoa vai lá e dá um toque: faz assim assado, usa isso aqui".

De modo geral, diz Bento, o seu relacionamento com os alunos é bom. Ele ressalta que, por ser um homem, negro e de outra cidade, isso causa um efeito positivo em seu relacionamento com os alunos.

[É] bom porque eu sou diferente. Eu sou, é, tenho duas peculiaridades, três aliás peculiaridades: primeiro não sou de [cidade da escola], moro em outra cidade, vou lá dar aula; segundo, sou homem; terceiro, sou negro, então ver um negro professor pra eles é quase um choque porque eles 'tão' acostumados a ver negro traficante, roubando, usando droga ou fazendo serviço braçal; tem um lá que não, é um intelectual, é diferente, então isso causa choque, chama a atenção, isso é bom, positivo, mostra um outro lado pra eles.

Em relação aos alunos, Bento é "amável quando tem que ser" e "coercitivo quando tem que ser"; "eu tento equilibrar os momentos dentro de sala de aula". Ele procura não diferenciar os alunos, pois eles percebem "quando você trata um aluno melhor que o outro", mas que "lógico que internamente, mentalmente, você percebe que tem aluno que você admira mais porque você vê que faz tudo certinho, que tem a letra bonita, o caderno organizado, é educado, respeita os colegas"; "Então, é o aluno que você fala: esse é o modelo que gostaria que os outros seguissem, mas a gente sabe que não é assim". Em relação a atenção despendida com os alunos, Bento procura "dividir pra todos", mas que "na verdade eu faço o contrário: dou mais atenção para aqueles que tem dificuldade. Não tem como não ser né?"; para ele "você tem que dar mais atenção 'pro' que tem problema porque senão ele não avança, ele para e fica olhando pra você". Questionado se tem predileção por um tipo específico de aluno, ele afirma que "se for um aluno esforçado pra mim já 'tá' bom, mas se você vê avanço, ele 'tá' tentando melhorar, isso já me deixa feliz". Durante seu percurso, Bento já teve "maus relacionamentos" com os alunos, "de me chamar de chato: 'você é muito' e eu falo: 'sou chato mesmo'; "Eu afirmo: 'eu sou chato mesmo, adoro ser chato', aí eu falo assim para alguns deles, desses que eu já tive problema: 'eu sou chato, só que daqui uns anos você vai lembrar de mim'; "Agora, aquela professora ou professor que é seu amiguinho, você não vai aprender nada e você vai esquecer". Por isso, afirma Bento: "Eu converso com a criança a mesma coisa que tivesse conversando com um adulto. Eu sou sério com eles, eu não brinco não"; "Eu converso como se tivesse conversando com um adulto para eles entenderem que é serio, não é passatempo ali. Escola é lugar sério".

Origens sociais dos alunos

Os pais dos alunos de Bento "não têm ensino médio completo": "Vamos supor vai, de uma turma de vinte [pais], dez tem ensino fundamental completo, os outros dez tem só até o fundamental um completo, até a quinta série"; "a escolaridade é muito baixa". Uma pequena parte dos alunos reside na zona rural e "a maioria" dos pais trabalham na agroindústria (em

usinas sucroalcooleiras e na indústria do suco de laranja): "Todos indústria, mas é serviço braçal. Então é o cara que lava o pátio ou é a pessoa que carrega o saco".

A maioria deles [dos alunos] mora ou com o pai ou com a mãe, não é família nuclear clássica. Raramente, do total de cem por cento de alunos, trinta por cento mora com o pai e com a mãe; os outros setenta não. A a maioria, mais de três quartos dos alunos que eu dou aula até hoje ou mora com o pai e com a mãe, ou mora com o pai e com a mãe que tem casas separadas, ou é cuidado pela avó, pela tia. Tem muito disso, não tem essa relação pai e mãe presente, eles não têm.

Seus alunos têm entre sete e oito anos de idade. Para ele, são crianças "carentes", "alguns ainda tem o estigma da pobreza: tudo fica pedindo".

Boa parte deles fica muito na rua, brincam na rua, tudo que faz é na rua. Também não têm cuidados de saúde; muitas crianças com sete, oito anos já com dente podre e alguns não é o de leite não, é o permanente viu? Eles não têm costume de escovar, nem limpar, comem muito doce, entendeu, o tempo todo, é uma necessidade.

A educação que os alunos recebem de suas famílias é caracterizada como "fraca"; para Bento "não é questão de atenção, não é questão do financeiro", pois "o financeiro pra mim não é o diferencial, lógico, questão material sim, mas questão de amor e de carinho". Para ele, os pais dos alunos são "muito dependentes da prefeitura", pois "eles veem [o prefeito] como se fosse um rei, como se fosse na idade média, então 'tudo que eu tenho problema eu vou... não tenho um saco de arroz em casa? Vou pedir 'pro' prefeito".

Os pais dos alunos do ano anterior eram assíduos às reuniões escolares, diferente do que ocorre no corrente ano. Ele incentiva os pais a falarem durante as reuniões, mas que "a maioria deles não fala nada [risos] porque, coitados, não tem muito essa de falar né? A visão que eles tem de professor é de autoridade e não como uma pessoa que 'tá' no mesmo nível, infelizmente". Bento aconselha os pais a conversarem com seus filhos: "se vocês não conversam, outra pessoa vai conversar"; "Eu falei: vocês sabem de quem eu 'tô' falando né? É do traficante". Para ele, os pais acompanham a escolarização dos filhos apenas até o quinto ano.

Comportamento dos alunos

Bento organiza as carteiras dos alunos em fileiras (de forma tradicional) e não interfere no local em que cada aluno irá se sentar (com exceção de casos de indisciplina ou excesso de conversa entre os alunos). Por isso, ele vê semelhanças na sua atuação docente e na de seus professores do ensino fundamental: "Na questão da disciplina sou igualzinho, a referência são eles"; "na parte da disciplina sou igual".

Aquela coisa tradicional, de ficar sentado direto, não podia nem piscar o olho. Se fizesse bagunça ficava de pé na porta ou ia pra direção, provavelmente levava advertência. O que os alunos fazem de conversar, falar alto, no nosso tempo era impossível, não tinha como, tinha que ficar quieto. Em todas as aulas, se tivesse bagunça, o professor ia chamar a atenção uma ou duas vezes, na terceira era mandado pra diretoria ou colocado de castigo.

Por sua vez, ele descreve o comportamento de seus alunos da seguinte forma:

Criança geralmente é muito falante. Então, geralmente, pra você conseguir a atenção delas, você tem que chamar a atenção pra você falando assim: "Olhando pra mim agora", falando bem alto e firme. Elas olham pra mim: "Agora vou explicar, então não quero barulho", então eles prestam atenção. Ou, você tem que fazer acordos. O que que é acordo? "Agora a gente vai estudar tal coisa, então agora eu quero silêncio", aí, por exemplo, eles que... bom, aí tem um lado positivo nessa turma: eles gostam muito de ler, mesmo os que tem dificuldade gosta de ler. Então têm livros lá no fundo da minha sala que eu divido né com a professora da manhã; a gente fez um esquema lá, então vou tentar mostrar, a sala é desse tamanho [referindo-se a sala de aula em que foi realizada a entrevista], vou tentar mostrar: a lousa fica aqui [diz apontando], é ainda aquelas de giz, ali onde 'tá' o ventilado [em uma das paredes] é um calendário que a gente montou; no fundo é onde tem a espécie de biblioteca com mais de cinquenta livros infantis; tem um quadro numérico de um a mil que fica no fundo e aqui no canto tem o mapa mundi e no canto de lá o mapa do Brasil. Aí o que a gente faz com eles? A gente tenta, mesmo no terceiro ano, a começar a inserir eles no mundo que eles vivem, porque o terceiro ano tem que trabalhar, agora esse ano, no começo do ano, antes não tinha, antes a gente trabalhava só português e matemática. Nesse ano entrou no currículo ciências naturais e humanas, que envolve ciências, história e geografia, tudo junto, englobado. Então, a gente tá tentando passar pra eles pontos cardeais: norte, sul, oeste, leste através dos mapas. Porque muitos deles moram em [cidade] e não conhecem a cidade. Eles não sabem o que que é norte, o que que é sul. Então eu fiz com eles esse ano um mapa, fiz na lousa mesmo, e coloquei referência, a referência das escolas que na cidade são três, então coloquei pra eles onde que ficava a escola que eles estão que é a zona [zona] da cidade pra eles se localizarem, falei do centro, onde tem a igreja, onde tem a prefeitura pra eles irem já conhecendo como que funciona. Então, a gente coloca esse monte de coisa na sala com imagens pra chamar a atenção pra eles focarem, pra eles relacionarem o mapa da cidade com o mapa do estado e do Brasil e do mundo também. Então é uma forma de já inseri-los ao mundo da geografia. Quando chegar no quarto, quinto ano, fica mais fácil 'pros' professores. [E o comportamento?]. O comportamento deles é assim, eles são muito falantes, principalmente os pequenos, principalmente do primeiro ao terceiro ano, qualquer coisa. O comportamento positivo é que quando eu falo pra eles ficarem em silêncio eles ficam. Mas, por exemplo, se eu começar a fazer uma coisa aqui na mesa e não falar nada aí começa a falação, aí começa o [barulho]. Um defeito que eles tem, comportamental, que eu não gosto e que eu pego no pé deles é que eles são muito fofoqueiros, um fala da vida do outro. Então um colega faltou ontem, aí ele fala: "Ele faltou porque 'tava' em tal lugar", eles ficam falando, "ah, a mãe desse aqui foi não sei aonde", eles ficam falando essas coisas, então eu não gosto, eu acho que é perda de tempo, eu pego sempre no pé deles em relação a isso, de ficar falando da vida do outro. Então eu falo: "cuida da vida de vocês e estudem, melhorem como pessoas", mas, não fica essa coisa, é duro... [Isso é geral?]. Não, dessa turma. Dessa turma atual eu vejo isso, não são todos vai, de dez alunos que eu tenho, oito são fofoqueiros, só dois que não. É muita coisa. [E como é o comportamento deles dentro da escola?]. Essa é uma coisa que eu fazia muito, hoje já não faço tanto. Nos meus primeiros anos lá eu ficava no intervalo observando os alunos. Sempre fazia isso, só que como eles são crianças, eles vão perceber que você está observando. Então o que eu fazia? Eu pegava e comia junto com eles pra observar como eles eram no intervalo [...]. Então eu percebi que alguns eram exatamente como na sala e outros nem tanto. Alguns que eram muito quietos na sala, no intervalo se soltavam, então bagunçava ou batia no outro escondido. Então é no intervalo que se descobre muita coisa. Bem interessante fazer isso, mas hoje eu não faço tanto, já fiz mais.

Para os alunos de mau comportamento, Bento se utiliza de dois expedientes: a repreensão ao aluno diante da sala e o "castigo". A primeira ocorre porque "[a] criança não gosta é quando você pega no pé deles na frente dos outros [alunos]"; por isso justifica: "eles detestam passar vergonha na frente do colega porque sabe que o colega vai ficar falando na cabeça dele depois e isso, às vezes, serve de coerção", pois "dá uma bronca nele na frente dos outros pra ficar de exemplo, que os outros colegas vão cobrar dele também", "cria um clima que ele vai ter que entrar no eixo querendo ou não". Por sua vez, o castigo - a outra punição - tende a ocorrer em duas situações: quando o aluno "está falando palavrão ou 'tá' desrespeitando o colega, eu já peguei no pé e não adiantou, ele pega e repete, aí eu pego e coloco ele pra fora"; ou quando, diz Bento: "eu 'tô' explicando e ele fica falando junto comigo", "eu falo uma vez e não dá certo, na segunda eu mando ele pra fora". O aluno posto para fora da aula por indisciplina fica ao lado da porta da sala, no corredor "com o rosto virado pra parede não por muito tempo. Quinze minutos é o suficiente"; "os outros alunos que 'tão' passando vão ver ele no corredor", "é uma questão de vergonha".

Avaliação e desempenho dos alunos

Bento registra as atividades dos alunos em uma tabela, que irá compor as notas bimestrais dos alunos. Ele afirma que tem autonomia para avaliar, mas que a nota do bimestre é uma exigência formal da diretoria de ensino. No último ano não reprovou nenhum aluno, mas nos anteriores ocorreram reprovações: "Eu reprovei dois que estavam num nível muito baixo pra ir para o quinto ano que não iam acompanhar".

Quando eu vou fazer a minha avaliação eu faço assim, eu divido em quatro: a prova, geralmente eu dou uma prova só por bimestre, mas eu dou outras atividades ao longo do bimestre, mas prova é só uma. Cai a matéria do bimestre todo, é bem puxado; Eu avalio o comportamento dos alunos entre eles e comigo, frequência e também participação de atividade. O que é participação de atividade? É fazer tarefa em casa, é fazer atividade que eu sou em sala e mais a prova. Então, divido por quatro e aí eu faço a média. [Prova?]. Prova, tarefa, comportamento com os colegas e atividade comigo e atividade de sala. Então, por exemplo, não adianta o aluno tirar dez na prova e não fazer a tarefa e ser mau educado. Então corto, eu abaixo a nota, não vai ficar. Eu nunca dei dez para aluno de média, nunca. Eu dou nove. Eu acho que dez tem que ser perfeito e perfeito ninguém é, então não dou dez pra ninguém, nunca dei. [Como as avaliações são feitas ao longo do ano?]. Funciona assim: de acordo com o rendimento do aluno; então, por exemplo, um aluno não está alfabético, então não posso avaliá-lo como se fosse um aluno que lê e escreve corretamente; eu avalio dentro do avanço dele. Então, por exemplo, ele era pré-silábico, [se] ao final do semestre ele avançou um nível, então eu coloco como se fosse um ponto positivo. [Então a avaliação é pelo rendimento?]. Na caderneta eu tenho que colocar com a nota, mas a minha avaliação pessoal dos alunos é de acordo com o avanço deles e ao longo do ano, daquele bimestre sim, mas dentro do que ele avançou desde que entrou na escola. Por exemplo: ele entrou no começo do ano, ele escrevia torto, a letra

enorme, pegava uma folha de caderno que nem a sua [diz apontando a folha sobre a mesa], ao invés de fazer essa letra pequena como você [entrevistador] fez, ele faz uma letra que pega cinco linhas. Se no final do bimestre ele está escrevendo igual a você, ele avançou. Isso aí tem que ser considerado. Eu não posso dar [nota] vermelha pra ele, ele melhorou. Eu não posso considerar só a prova. De repente ele tirou quatro na prova, mas olha como melhorou o caderno dele, olha a organização espacial dele, então deixo com [nota] azul. A avaliação é nesse sentido. [A avaliação é igual para todos?]. É diferente, tem que ser que ser individual. Por exemplo, o bom aluno, aquele que tira azul em tudo, esse eu avalio da mesma forma, se faz tarefa, mas geralmente o bom aluno ele faz, ele 'tá' dentro dos parâmetros, ele faz a tarefa, deixa o caderno organizado, ele vai bem, tira oito, nove, dez na prova, esse não tem problema. Esses que tem dificuldade, que você fica com uma atenção mais redobrada né? Então, por exemplo, o caderno dele era uma bagunça em março, em abril o caderno dele 'tá' organizado, a letra não 'tá' perfeita, mas 'tá' melhorando, ele 'tá' avançando, você percebe avanço, então você não pode dar vermelha pra ele porque ele tá se esforçando. Uma coisa é um aluno que é que tem dificuldade, mas se esforça e melhora um pouquinho e a outra coisa é aquele que é um mau aluno, um mau educado, não 'tá' alfabético e também não tem vontade nenhuma de melhorar. ele 'tá' a mesma coisa que estava no começo do ano, no mesmo ponto, aí sim você vai deixar com vermelho. É meio que, o vermelho não é "ah eu estou perseguindo o aluno", não, é uma forma de fazer pra ele pensar "Oh, 'tá' vendo, você ficou com vermelho, tenta melhorar que no bimestre que vem você fica com azul". Só que é aquela coisa 'pro' aluno passar, ser aprovado, ele tem que ter média de vinte pontos [de quarenta] então ele tem que ficar com pelo menos cinco nos quatro bimestres.

Sua forma de avaliar difere da de seus professores quando era aluno, pois "no nosso tempo de escola [diz se referindo a ele e ao entrevistador] era só na prova": "Você podia ter o caderno em ordem, ser organizado, fazer tudo certinho, se você tirasse vermelho na nota da prova, era a nota da prova que contava".

Em diversos momentos da entrevista, Bento interpreta a realidade dos alunos, bem como se utiliza várias vezes da divisão por porcentagem para exemplificar, pois "uso muito a matemática para definir".

Do total de alunos que eu tenho, vou falar ao longo dos anos, geralmente funciona assim, infelizmente: o que vai acontecer, a gente 'tá' no capitalismo, não dá pra todos serem doutores; numa turma de vinte, cinco vão ir pra frente, vão fazer faculdade, dez vão fazer serviço técnico e cinco vão fazer serviço braçal. A média é essa. [E isso pelo desempenho?]. Pelo que eu vejo no dia a dia. Você vê que alguns, é, avança mais, avança muito pouco. E não é questão só acadêmica, é questão dele enquanto pessoa. Desde pequeno a gente já percebe que alguns tem uma preguiça de fazer as coisas, não tem aquela vontade de melhorar. Parece que 'tá' bom do jeito que 'tá' e tem essa coisa da dependência: dependendo do meu pai, da minha mãe ou de quem quer que seja, alguém tem que fazer por mim, eu não vou fazer por mim.

Bento explica que tal comportamento dos alunos deve-se ao ambiente "às vezes familiar e às vezes do município", mas que "há exceções, eu 'tô' falando da parte negativa", pois "tem pais lá que são bem presentes, não é o quadro todo que é negativo, tem pais ali que são amorosos mesmo não tendo recursos materiais". Ele complementa: "Eu percebo que [alguns pais] tentam educá-los, assim, mostrar o que é certo, o que é correto. Ou tem a vida dura e tenta passar 'pro' filho que tem que melhorar, que o filho não tenha a mesma vida dura que ele tem". Para ele,

metade dos pais acompanham os boletins e os cadernos dos filhos e que "a outra metade só vem na época da reunião ou se acontecer algum problema".

Bento aponta algumas características do que julga ser um bom aluno:

Meus bons alunos geralmente são, eu vou falar tudo, meus bons alunos, geralmente, vem com uniforme da escola, o uniforme da escola geralmente 'tá' limpo; vem com material adequado pra aquele dia, que eu sempre passo o que eu vou dar um dia antes, o que vai ser trabalhado, a tarefa feita, o caderno com letra bonita, é, o que mais... sem orelha. Geralmente esses alunos sentam no lugar deles, não ficam trocando de lugar, tudo que vai fazer pede licença ou pede por favor ou posso ir aqui ou posso ir lá, quando você pede pra pegar um material em outra sala ou pra levar algo pra coordenação sempre estão dispostos. Eu caracterizaria um bom aluno dessa forma. [Dessa forma?]. E é que vai bem nas atividades.

Por sua vez, os maus alunos:

[...] são aqueles, vou entrar na questão de higiene, que vem com a camiseta suja ou rasgada, que não é culpa dele nessa parte, é dos pais que não lavam, tem essa também porque é criança de sete, oito anos não tem essa visão ainda pra esse sentido. Geralmente não fazem a tarefa porque tem aluno que tem dificuldade, mas tenta fazer; têm alunos que não fazem de jeito nenhum e vem com desculpa, "ah ontem eu fui na igreja", "ontem fui na casa da minha avó", "ontem fui na casa da minha tia", a desculpa é essa. [Com sete, oito anos?]. É. E eu sei que é mentira, eu finjo que acredito, eu sei que não. Dá pra perceber. Criança você bate o olho nela do jeito que ela olha você percebe que 'tá' mentindo. É o que mais? Geralmente o caderno tem orelha, a letra não é bonita, é garrancho, faz de qualquer jeito. E, principalmente, são desorganizados. Então, por exemplo, você falou que a tarefa, vamos supor, expliquei três vezes o que tinha que fazer, falei "não, você vai fazer no caderno de tarefa", ele vai e faz no de sala e geralmente faz tudo de qualquer jeito. Então copia tudo torto, fecha o caderno, vai abrir só no outro dia, ele nem lembra o que eu falo pra eles: Chega em casa a primeira coisa que você vai fazer, trocar de roupa e tomar banho, come alguma coisa na sua casa e faz tarefa, já fica livre da tarefa hoje pra você não ter ficar fazendo correndo amanhã. Não. Fecha o caderno, joga lá não sei aonde e só vai lembrar quando falta quinze minutos pra vim pra aula, é assim. O mau aluno faz isso, lá é assim, eu sei disso, então é essa é a temática.

Bento credita as diferenças entre os bons e os maus alunos às diferentes formações familiares, pois os bons alunos "tem aquela relação, tem o pai e a mãe em casa. O pai é bem presente em casa, isso é claro, tem a referência masculina e feminina; porque mulher tem um jeito de se organizar, homem tem outro"; "Ou quando tem outro irmão em casa, também faz a criança pensar"; com isso, conclui Bento, o aluno percebe "o que é certo e errado, vê o que o pai falou, o que a mãe falou, o que a escola falou, o que o irmão falou e faz essa relação, o próprio sujeito constrói o seu, o que ele acha que é certo e errado". Já o mau aluno "não tem o pai nem a mãe, ou tem um ou tem outro"; "esses maus alunos são os que tem muitos irmãos na família: é cinco, seis, ou geralmente um irmão é de um pai, outro irmão é de outro, dá aquela confusão, não tem referência do que é certo e errado"; com isso, "o aluno fica perdido, não sabe o que é certo, se é o que o professor 'tá' falando, se é o que a mãe 'tá' falando"; "ele fica dividido.

A vida dele é tudo uma bagunça. Então o caderno, a vida dele de uma forma, vai ser uma bagunça também. Eu vou nessa linha pelo que eu percebo".

Dentre as diferenças notadas por Bento em sala de aula, ele volta a destacar o papel das famílias:

Os bons alunos, vamos dizer assim, dentro do que a gente considera bom, você percebe que são mais amados pelos pais e mais cuidados. É assim com roupa, limpeza, alimentação, a pele dos bons alunos é mais corada porque se alimenta bem. Quando você pergunta o que fizeram no final de semana sempre falam que foram na casa de algum parente, algum amigo; tem mais variação de lazer. Aqueles que são maus alunos você percebe que a vida já é mais restrita, não tem muito acesso à cultura; o mundo é só a rua ou, raramente, vai pra casa de algum parente, mas geralmente só fica ali na cidade mesmo. Então as opções de cultura, lazer, afeição, são menores.

Com os anos de experiência, Bento vê diferenças entre os meninos e meninas, pois "geralmente os casos de dificuldades de aprendizagem são com os meninos e não com as meninas. As meninas têm mais facilidade, assim, em todas as séries que eu já dei aula"; "É lógico que já tive meninas com dificuldades, mas assim, a menina [que] tem dificuldade, a partir do momento que ela pegou, ela vai embora, ela deslança. As meninas são mais atentas que os meninos, isso é claro". Apesar disso, ele ressalta que não diferencia os seus alunos: "Eu não vejo pelo gênero. Menino e menina eu trato como aluno da mesma forma e dou bronca. Até os bons alunos já levaram bronca. Por exemplo, quando fica muito arrogante, achando que sabe tudo, eu também dou bronca".

Bento não aplica nenhuma forma de punição aos alunos de baixo desempenho nas avaliações, posto que "a própria nota negativa, vermelha, já é a punição". Para ele, os alunos "se comparam muito" e as notas baixas perante os outros alunos acaba sendo uma forma de "pressão" para que melhorem o rendimento ("todo mundo está indo pra frente e ele ficando pra trás").

Síntese

- Ao rememorar os professores que teve, Bento estabelece como referências docentes aqueles que eram organizados, disciplinadores e que possuíam um componente moral em suas ações.
- O percurso irregular de Bento pode ser um dos motivadores para uma certa militância política demonstrada ao justificar a escolha da profissão e a atuação cotidiana.
- O ascetismo de Bento em relação aos horários e a alimentação; na relação com os alunos, nota-se (p. ex: na questão punitiva) a mesma origem/justificativa (religião).

- Assim como a sua rotina privada, a atuação profissional de Bento é marcada pela rotinização das práticas, como o planejamento e preparação das aulas e as próprias aulas;
- Apesar de dizer que sua rotina está “introjetada”, nota-se em sua preocupação com a alimentação (horários e alimentos) uma prática reflexiva constante, muitas vezes com indagações sobre uma determinada prática e os preceitos de sua religião.
- A ponderação na fala e o rigor demonstrado diante do mal comportamento evidencia também uma prática reflexiva rotineira perante os alunos.
- Algumas práticas de Bento, como a forma de punição aos alunos com mal comportamento, parece evidenciar um senso prático originado pelas suas práticas religiosas.

3.3 Retrato sociológico da professora Carla: "A minha mãe sempre deu muito valor"

Carla tem 29 anos e é casada com um escriturário de 36 anos. Nasceu e reside em uma cidade pequena-média. Seus pais são separados e residem em cidades diferentes: o pai (empreiteiro na zona rural; caminhoneiro) na mesma cidade que Carla e a mãe em outro estado. As duas entrevistas¹⁹ com Carla foram realizadas em sua casa.

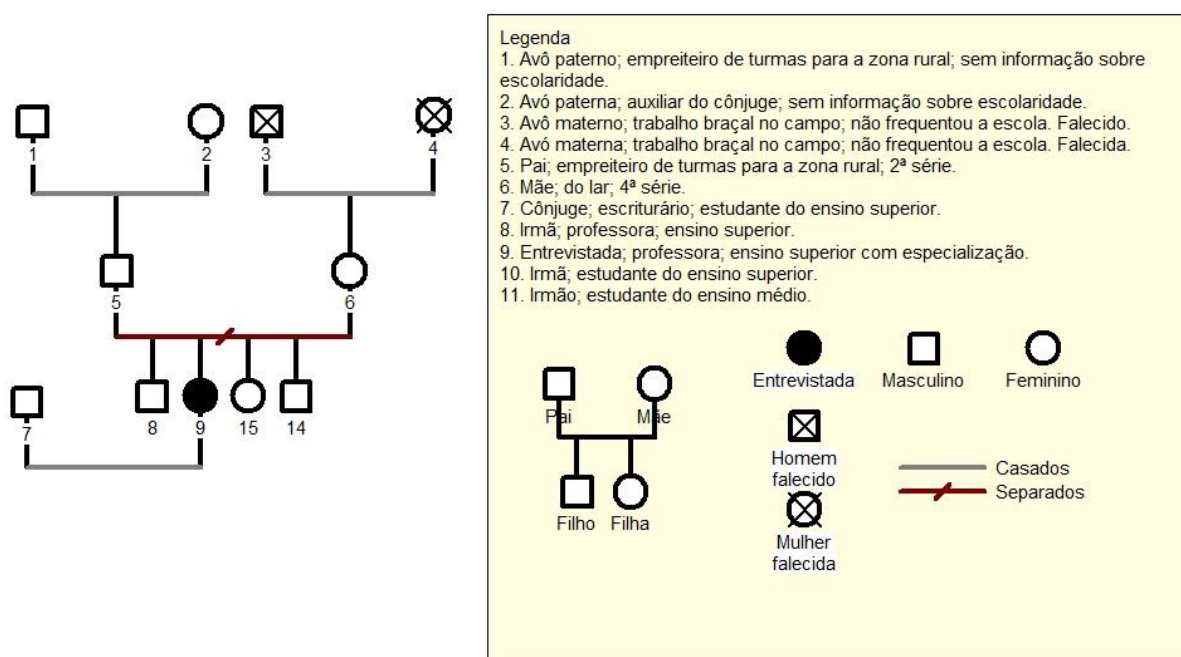
Percurso de genealogia familiar

O avô paterno de Carla é português e veio para o Brasil ainda criança. Ela não sabe a proveniência da avó paterna. Assim como seu pai, o avô trabalhava como empreiteiro de turmas para a zona rural em companhia da esposa. Ela não sabe se eles estudaram ou não. Seu pai estudou até o segundo ano do ensino fundamental. Ele exerce a mesma função de seu avô e, nos períodos de entressafra, trabalha como caminhoneiro.

Seus avós maternos, já falecidos, exerciam atividades braçais no campo e não frequentaram a escola. Ela não possui outras informações, como do local de proveniência e se eram ou não alfabetizados. Sua mãe estudou até o quarto ano do ensino fundamental. Quando os pais eram casados, a mãe auxiliava o pai durante a safra e nos outros períodos trabalhava como doméstica. Conforme se observa na figura abaixo, Carla e a irmã foram as primeiras da família a cursarem o ensino superior e a exercer atividades não relacionadas com o campo.

Figura 3 – Genealogia da professora Carla

¹⁹ 1ª sessão: 08/04/2016 - Duração: 2h47m; 2ª sessão: 14/09/2016 - Duração: 2h23m.



Os pais de Carla se conheceram quando ambos trabalhavam para o seu avô paterno. Eles se separaram quando ela tinha 14 anos. Ela relata que cresceu "num ambiente de violência doméstica": "ele [o pai] batia na minha mãe, ele batia na gente por pouca coisa. Eu apanhei muito quando era criança". Após a separação, a mãe se mudou e Carla e os irmãos (uma adolescente com 15 anos, uma menina com 5 anos e um menino com 2 anos) continuaram a morar com o pai: "Eu não podia nem ver a minha mãe"; "Ela tinha direito da visita do meu irmão mais novo". A mãe comprava roupas e sapatos com os rendimentos que obtinha com os trabalhos de doméstica ("o dinheiro que ela ganhava era pra gente"): "Meu pai não tinha necessidade de comprar roupa, sapato"; "por mais que ele não deixava faltar nada em casa, mas... [silêncio]". Para ela, "por mais que a casa era assim", "eu não considero a minha infância ruim não, foi boa"; e conclui: "Minha infância foi tudo de bom".

Após a separação, Carla mantinha contatos esporádicos com a mãe: "Eu sempre mantive contato com a minha mãe, escondido do meu pai". Pouco após a separação, o pai de Carla se casou novamente. A irmã, um ano mais velha, foi a primeira a sair de casa ("foi morar com o namorado") e, aos 18 anos, Carla se casou. Após seu casamento, ela pôde retomar o contato com a mãe sem a interferência do pai. Por isso, a relação com o pai sempre teve momentos de tensão devido a sua violência e as proibições que impunha as filhas ("Se você for eu mato ela [a mãe]"). Carla afirma que, assim como o pai, ela é "sem paciência às vezes", mas diz: "eu me polio muito, fiz terapia para aprender a ter equilíbrio emocional melhor, mas já fui muito pior assim, ter pavio curto ou nem ter pavio. Já estoura logo de cara, sabe?" ("Muita gente fala:

"Você é igual teu pai" [risos]). Por outro lado, ela vê semelhanças com a personalidade da mãe: "Ainda semana passada eu conversei com uma prima minha. O que eu puxei muito pra minha mãe foi questão de ser - não é nem boba nem capacho dos outros, mas, assim, não saber falar não, tudo bem, 'tá' bom". Por isso, ela diz que seus pais "são os dois extremos": "a minha mãe é muito calma e paciente e meu pai estourado".

Atualmente, apenas ela e a irmã mais velha (31 anos, casada, professora) residem na mesma cidade. Ela e a irmã cursaram juntas a graduação em Pedagogia. Seus outros irmãos moram com a mãe (do lar, marido motorista) em outro estado. O irmão cursa o ensino médio e a irmã ingressou em um curso de licenciatura de uma universidade pública. Ela sempre manteve uma relação de proximidade com os irmãos, mesmo após a separação e a mudança da mãe ("É como diz a minha mãe, se casar com um casou com os outros três"). Em relação ao tratamento e à educação recebida dos pais, ela afirma que o tratamento era igualitário: "Era sempre assim, a mesma roupa, o mesmo sapato, a mesma boneca".

Carla e o marido haviam sido vizinhos na infância e voltaram a se encontrar quando ela tinha por volta de 16 anos. Começaram o namoro e passaram a morar juntos quando ela tinha 18 anos. Após o casamento, foram morar com a mãe de seu marido e, há três anos, adquiriram a casa própria. Recentemente, eles ingressaram juntos em um curso superior.

Carla tem dificuldade em detalhar ou mesmo recordar alguns fatos de sua vida. Por diversas vezes durante os dois encontros, ela afirma não se lembrar de eventos do passado.

Depreende-se que, até a geração dos pais de Carla, a família possui um histórico de baixa escolaridade com o exercício profissional de ocupações de pouca ou nenhuma qualificação. Do pai seguiu na mesma profissão do seu avô paterno, enquanto sua mãe intercalava períodos em que trabalhava no campo (assim como os avós maternos de Carla) e como doméstica. O percurso familiar de Carla é marcado pelo comportamento agressivo do pai, que culminou com a separação dos seus pais. As condições materiais de existência após esse fato são influenciadas pela conduta do pai, que não supre algumas das necessidades básicas dos filhos apenas por sua visão de mundo.

Percurso escolar

Todo o percurso escolar de Carla foi realizado em escolas públicas. Ela ingressou na pré-escola aos seis anos de idade na escola em que estudou até o quarto ano do ensino fundamental. Ela se recorda de eventos esparsos desse período, como: "duas meninas que me batiam todos os dias", pois "a minha mãe sempre me deu dinheiro pra ir lá na cantina comprar o que eu fosse comer, e todo dia eu apanhava e elas [duas alunas] pegavam o dinheiro". Por

isso, a mãe a trocou de período na mudança da pré-escola (tarde) para o primeiro ano do ensino fundamental (manhã). Ela diz que: "Da primeira, segunda série eu não me lembro de nada", mas que, sem apontar um motivo, "tinha uma sensação muito grande de tranquilidade".

A mãe "nunca perdeu" as reuniões escolares, auxiliando Carla nas tarefas: "Eu só lembro de uma passagem de tarefa de 'prézinho' [diminutivo de pré-escola] mesmo, de coordenação motora, que o meu pai foi ajudar e foi um desastre, ficou bravo, perdeu a paciência, xingou, só". O pai de Carla "nunca valorizou educação", mas sua mãe "brigava que tinha que estudar". Nos primeiros anos do ensino fundamental, ela se recorda da professora do terceiro e do quarto ano, pois ela era "mãezona mesmo": "Eu amei, assim, de paixão, e muita coisa de como ela tratava, como ela falava, como ela se comportava, eu tento levar isso". Aos risos, Carla diz que sempre foi "a boba da turma" ("Todo mundo sempre me enganou"), mas que sempre gostou "de ir pra escola, sempre, sempre, nunca dei trabalho". Ela tinha uma boa convivência com os colegas de sala ("era unida uns com os outros") e que "até ia bem" na escola: "Era sempre B, C, às vezes um A. O A era mais em português mesmo. Matemática era um desastre".

Na mudança para o quinto ano, Carla passou a estudar em uma escola distante da sua casa ("eu pegava o circular"), na qual frequentou até a conclusão do ensino médio. Por duas vezes ela menciona que a escola (pública) era considerada "de elite": "eu não era [de elite] e eu sempre fui meio mais deixada de lado, vista com outros olhos". Ela diz que não "sentia isso quando estudava lá", mas que "depois que eu cresci que aí você vai lembrando algumas coisas que aconteceram": "Eu sempre quis participar do time de vôlei e nunca fui chamada", "eu vou lembrando, aí você vai vendo quem eram os alunos que estavam no time, entendeu?". Nos anos finais do ensino fundamental, Carla teve dificuldades com matemática: "Aí foi quando eu tirei a minha primeira nota vermelha"; "Carreguei muitas notas vermelhas em matemática". Por isso, diz ela: "Cheguei a pedir que eu queria fazer reforço [escolar]", "da própria escola" ("Eu fui no reforço pra me ensinar conta de mais, conta de menos"). Nesse período, ela "fazia parte da turma dos 'nerds' mesmo não sendo 'nerd' [risos] e eles me ajudavam muito", pois "eles eram bons em tudo". Ela não estudava em casa, pois "eu não tive essa educação, assim de: 'Oh, você tem que ter um horário pra estudar', não". Nesse período, sua mãe "via, às vezes" os cadernos e as tarefas, pois "era uma casa de uma caída só, então era na sala e ela 'tava' ali na cozinha, ela via, e eu fazia, fazendo o que tinha que fazer de tarefas".

E aí ela via que eu começava a chorar, aí ela vinha tentar me ajudar e não conseguia, e eu não conseguia fazer a tarefa e ela também não conseguia me ajudar, mas ela sempre acompanhou. E mesmo assim, até hoje, se eu ligo pra ela, ela pergunta: "E a faculdade, como que 'tá'? 'Tá indo bem?', sabe? Sempre. A minha mãe sempre deu muito valor ao estudo e ensinou isso pra gente, que tem que estudar.

Por sua vez, o pai de Carla não acompanhava e nem incentivava a escolarização dos filhos: "Meu pai nunca, nem... Se perguntasse pra ele... Se você for lá e perguntar que faculdade eu 'tô' fazendo, ele não sabe"; "Meu pai nunca valorizou educação".

A partir do primeiro ano do ensino médio, com 14 anos, Carla começou a trabalhar em uma indústria têxtil. Também foi no decorrer desse ano que seus pais se separaram. Em relação a esse período de sua escolarização e, após o tema da separação dos pais surgir na entrevista, as respostas de Carla sobre o ensino médio são curtas ou evasivas, mesmo quando solicitada a detalhar algo. Ela diz que só teve problemas de relacionamento com uma professora (de matemática) e que, algumas das amigas dos anos finais do ensino fundamental, permaneceram até a sua vida adulta.

No percurso escolar de Carla, destacam-se a boa vontade cultural vazia (Bourdieu, 2012) da mãe ("ela também não conseguia me ajudar") e a desvalorização da educação pelo pai. Ela demonstra ressentimento em algumas de suas lembranças escolares ("fui meio deixada de lado", "vista com outros olhos"). Carla é evasiva ao falar desse período e o assunto escola lhe causa contrariedade.

Percursos acadêmico e profissional

Carla cursava o primeiro ano do ensino médio quando teve a sua primeira experiência profissional. Ela trabalhou por alguns meses ("temporário por causa do final de ano") em uma indústria têxtil na parte de produção (das 14h às 00h). No início do ano seguinte ela foi chamada para trabalhar na mesma empresa, mas em outro horário (das 07h às 17h30): "Aí eu tinha que estudar de noite e como tinha que trabalhar mesmo contra a minha vontade, fui lá e fui trabalhar, mas lá era produção e o que eu fazia não dava não [risos]. Por mais que eu me empenhasse...". Carla não se recorda do tempo exato, mas diz que a nova experiência durou poucos meses e que foi logo após a separação dos pais. Quando o seu pai estava em viagem a trabalho com o caminhão, sua avó paterna auxiliava ela e seus irmãos. Aos 15 anos ela começou a trabalhar como balconista em uma padaria próxima de sua casa, ocupação que teve por mais de três anos. Depois, após seis meses desempregada, Carla conseguiu trabalho em uma loja na qual realizava atividades de arrumação, limpeza e atendimento. Após mais de três anos nesse emprego, ela foi contratada como vendedora em uma loja de ferragens, função que manteve durante a sua graduação.

Ao final do ensino médio, Carla pensou em ingressar no curso de Psicologia, mas que não teria recursos para o transporte ("dava para pagar a mensalidade, porém, eu não teria o

dinheiro para o ônibus"). Ela falou para o pai que queria continuar os estudos e pediu a sua ajuda: "Aí eu pedi para o meu pai e ele falou: 'Não, vai gastar dinheiro à toa e não sei o quê, eu tenho mais o que fazer'. Aí eu deixei quieto... Deixei de lado".

Quando decidiu cursar Pedagogia, Carla tinha como outra opção ingressar em um curso livre para se tornar cabeleireira, pois "na época era o mesmo preço". Na primeira parte da entrevista, ela afirma que: "Quando eu escolhi [Pedagogia] eu não sabia o porquê".

Na época em que eu fui fazer Pedagogia eu 'tava' num momento que eu precisava... Eu pensava... Eu tinha muito isso que minha mãe falava pra mim: "Ah, você vai trabalhar a vida inteira lavando banheiro dos outros?", né? Aí eu ficava pensando: Essa vida de comércio, chega uma certa idade, principalmente pra mulher, se você não criar uma direção, uma carreira, uma profissão, independente do ensino superior, você fica... Você sai fora. E eu pensava assim: Tem que ter uma profissão. E eu sempre gostei muito de cabelo, eu tenho habilidade com cabelo, e falei assim: "Não, então eu vou fazer curso de cabeleireiro". Aí eu estava tudo certo, aqui [na cidade] não tinha, eu ia fazer [na cidade vizinha] e aí tinha a faculdade, a mensalidade era mais ou menos a mesma coisa, e aí eu falei assim: "E agora, o que é que eu vou fazer, aí meu marido falava: "Você que resolve", aí o que me levou mesmo a resolver foi assim, ah, então eu vou pegar um que não trabalha de sábado. Porque eu ia trabalhar o dia inteiro no sábado, então eu vou fazer o que eu não vou trabalhar de sábado. Foi bem assim a decisão e se eu falar assim: "Ah, era o sonho da minha vida, sempre quis fazer Pedagogia", é mentira, esse era o sonho da minha irmã. Mas, é...eu fui descobrindo que era uma paixão mesmo, sabe? Eu fui me apaixonando.

Carla tinha 24 anos quando ingressou em um curso noturno de Pedagogia de uma faculdade privada. As aulas de sua irmã no curso já haviam se iniciado, por isso ela foi a sua principal incentivadora.

Sim, eu levava ela e buscava. Eu levei ela... Um ano antes, ela pegou uma promoção que teve na faculdade que, se você se matriculasse em outubro, ia pagar R\$150,00: "Ai, vamos", não sei o que; eu falei: "Ah, eu te levo lá". Levei ela para fazer a inscrição, levei ela pra fazer vestibular, levei ela fazer a matrícula, aí ela falava: "Ai, vamos", "Não", "Do quê que você vai?", daí ela: "Se você não me levar eu vou a pé". Então eu tinha... "Então você me avisa quando tiver", aí o primeiro dia ela foi a pé. Aí eu falei assim: "Oh, você me avisou?". Aí eu comecei levar ela, pegava ela, levava, chegava da loja, buscava, todo dia, isso um mês, um mês e meio, e todo dia ela: "Vamos, vamos, é legal, 'tá' gostoso, ah, não sei o que", aí também eu já comecei pensar, falei: "Não, eu vou". Aí eu fui.

Apesar de ingressar "dias antes da semana de provas", Carla não teve dificuldades durante no início do curso de Pedagogia: "A maioria [das disciplinas] eu achava fácil". No decorrer do curso ela diz que teve pequenas dificuldades com alguns pontos da disciplina de alfabetização, o que foi um dos motivos para ela cursar uma especialização com essa temática. No período da graduação, ela diz que aprendeu a "estudar em casa", pois "foi quando eu fui adquirindo esse hábito, de estudar".

No decorrer do terceiro e último ano do curso de Pedagogia, ela deixou o trabalho como vendedora para se dedicar a um estágio remunerado como monitora de transporte escolar.

Carla aponta diversas deficiências no curso de Pedagogia ao comparar o que aprendeu na graduação e a forma de atuação dos professores: "Eu vejo que [a formação] deixou a desejar. Quando você vai atuar, a teoria fica de lado, nada [dando ênfase na fala], tirando essa parte da escrita [...], nada do que você viu [no curso] você leva"; e complementa: "Não sei quanto as outras, não conheço as [universidades] federais, estaduais, mas não prepara não". Uma das dificuldades que teve no início de sua atuação como professora foi o fato de ter pouco conhecimento sobre o planejamento das aulas e do ano letivo; por isso ela sugere: "Teria que ter uma disciplina voltada um semestre para plano de aula, um semestre para plano de ensino".

O professor quando entra – não digo na particular, na particular é completamente diferente, mas no município - é, o professor faz na... Começa uma semana antes que os alunos na escola, que os professores ACT [admitidos em caráter temporário] que é o meu caso. Chega lá, ah, vou ser professora do segundo ano, qual que é seu plano de ensino? Então você se junta com a professora do segundo ano pra fazer o plano de ensino. O quê que você vai ensinar ao longo do ano em português? O quê que você vai ensinar ao longo do ano em matemática, em história, em geografia, arte, música, quê que você vai ensinar. Mas quais são os objetivos? Ah, vai ensinar em matemática adição, qual é o seu objetivo com adição, onde você espera que seu aluno chegue? Quando termina, todo final de, agora eu não lembro se é bimestre ou semestre, é um replanejamento que é aonde os professores sentam de novo. Esse plano de ensino fica livre, mais ou menos como seu diário, se você vai preparar sua aula você segue aquele plano, não digo seguir a ordem do que você colocou pra ensinar, mas você tem que... Até o final do ano você tem que cumprir com esse plano de ensino, e aí tem o replanejamento que é o que você... Aí você para pra refletir o quê que você ensinou, o que você não ensinou, o quê que você ensinou e seu aluno aprendeu, o quê que você ensinou, acha que tem que retomar, entendeu? E isso, na faculdade, é uma coisa que passa em branco. O plano de ensino mesmo, passa em branco.

Após a sua formação, ela foi aprovada em um processo seletivo temporário para lecionar nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola pública municipal. Em seu segundo ano como professora, ela atuou na mesma escola em turmas de Educação Infantil, também como contratada pelo período de um ano letivo. Após essas primeiras experiências (hoje ela está em seu quarto ano como professora), Carla afirma que: "A faculdade não dá uma base de como alfabetizar um aluno"; por isso, ela complementa, "é uma das coisas que eu fui buscar na minha primeira pós-graduação". Outro recurso que ela empregou para aprender a profissão, foi "vendo uma professora de anos de experiência alfabetizando, eu vendo ela fazer, eu perguntando pra ela", pois "eu sou curiosa, eu pergunto, eu procuro saber. E aí foi aonde eu fui começando a entender, começando a aprender como funciona, mas a faculdade não".

A partir do segundo ano na profissão, Carla passou a conciliar dois vínculos empregatícios: um de professora (vínculo temporário) em uma escola pública municipal e outro como professora auxiliar em uma escola privada.

Após a conclusão da graduação em Pedagogia, Carla fez uma especialização na área de educação e ingressou em um curso de Direito (faculdade privada, período noturno), do qual é aluna do penúltimo ano; de forma concomitante, ela cursa sua segunda especialização na área de educação.

O percurso profissional de Carla se iniciou quando ela tinha 15 anos. Ela teve diversas ocupações profissionais de baixa remuneração. Após o incentivo de sua irmã, ela ingressa no curso de Pedagogia em uma faculdade privada aos 24 anos. Ela foi demovida da pretensão de cursar Psicologia pelas limitações econômicas e pela falta de incentivo paterno. A escolha possível que se apresentava para Carla era ou obter uma formação de qualificação profissional para se tornar cabeleireira ou, incentivada pela irmã, cursar Pedagogia.

Práticas culturais, lazer e socialização

Os pais de Carla são católicos, assim como ela e o marido: "A gente 'tava' indo certinho todos os domingos, mas aí paramos". Ela não aponta nenhum motivo específico para deixarem de frequentar a igreja: "Eu fiquei de ver qual era o horário da missa e não vi, aí a gente não foi mais". A relação estabelecida por ela e pela família com a igreja sempre foi de aproximações com frequências esporádicas e distanciamentos por longos períodos.

Carla escuta música com frequência no computador e na tv: "O tempo inteiro que eu fico no computador, eu fico com a música ligada, mesmo quando eu 'tô' pesquisando, estudando". Ela complementa: "Ninguém entende, mas eu 'tô' fazendo um trabalho da faculdade, eu 'tô' com a música ligada, 'tô' cantando junto, 'tô' fazendo trabalho [risos]". Ela diz gostar "desde gospel até um pop rock"; e cita: a cantora gospel Bruna Carla, Sandy, Capital Inicial, Legião Urbana, Lady Gaga e Demi Lovato; "não é tudo que eu vejo o nome".

Atualmente, Carla faz uma graduação em Direito e uma especialização na área da educação. Por isso, os livros que compra são "tudo de estudo", das áreas de "Pedagogia e Direito", assim como as suas leituras atuais ("artigos científicos pra pesquisar pra prova ou trabalho"). Ela foi assinante da revista Nova Escola, mas que cancelou a assinatura porque "estava acumulando demais". Em relação ao noticiário, ela lê "conforme vai aparecendo": "Notícia mais o que eu vou vendo que vai tendo no Facebook ou algum comentário de alguma coisa, às vezes na escola, que eu falo: 'Será que é bem isso que eles 'tão' falando?'. A hora que

eu lembro eu dou uma pesquisada para ver". Sobre literatura, ela diz: "Acho que eu nunca li livro de ficção".

Carla aponta a ausência de teatro e museus na cidade ("Eu gosto muito de museu"). Em excursão com sua turma de Pedagogia, ela visitou os principais museus da cidade de São Paulo. Por algum tempo ela fez pintura ("Eu fiz tintura, eu fiz tintura à óleo, pintura à óleo, tecido e tela, vitral. Foi mais tecido"), mas que há uns três anos não pinta.

Sobre cinema, ela diz que só não gosta de filmes com violência e de terror, mas que: "eu preciso fazer outra coisa que não seja só assistir filme"; "eu acho entediante". Em sua casa ela assiste a alguns seriados (Criminal Minds, CSI e Todo mundo odeia o Cris) e reality shows de culinária (Masterchef e Bake off). Sobre a televisão, ela diz: "Não tenho uma rotina de televisão. [Assisto] O que tiver passando mesmo".

Quando está sozinha ou distraída durante as aulas, ela escreve ("Tem poema, tem música"; "Tem só versinhos"), mas que nunca mostrou para ninguém ("Não mostro nem 'pro' meu marido"). Nos momentos livres, ela gosta de brincar com seus cachorros. Carla gosta muito de esportes, por isso pratica em sua casa jump e caminha na esteira. Também frequenta diariamente a academia ("Eu acho que academia seria o meu hobbie").

Carla e o marido saem pouco, pois "a situação financeira não anda permitindo". Ela frequenta a casa da sogra aos domingos. Em sua casa, "raríssimas vezes que vem alguém". Ela aponta como seus amigos a sua irmã e o seu marido e que não frequenta a casa de outras pessoas além dos familiares. Uma vez ao ano, "geralmente época de Natal", ela viaja para visitar a mãe que mora em uma cidade do interior de um estado vizinho.

Recapitulação do percurso biográfico da professora Carla

- As origens sociais de Carla apresentam um histórico de baixa escolaridade e de ocupações em atividades relacionada ao campo, seja diretamente (avós maternos), seja indiretamente (avós paternos e os pais).
- A separação dos pais teve como uma das consequências um afastamento momentâneo da mãe; o pai era agressivo e havia pouco diálogo no interior da casa.
- Carla fala de seu percurso escolar com ressentimento sobre alguns eventos isolados; enquanto a mãe incentivava os filhos a estudarem – a “boa vontade cultural vazia” de que fala Bourdieu (2012), o pai demonstrava uma certa aversão à escola.
- O percurso profissional se inicia a contragosto para suprir necessidades básicas; ela trabalhou em diferentes funções de baixa remuneração.
- A opção pelo curso de Pedagogia se dá como escolha possível (Bourdieu, 2006);

- Há diversos fatores para que Carla tenha poucas práticas culturais e de lazer, como a justificativa que dá para a situação econômica dela e do marido, a residência em uma cidade de pequeno porte com pouca oferta cultural e o baixo capital cultural familiar e próprio.
- Cursando a sua segunda graduação e uma segunda especialização, ela mantém um comportamento por demais escolar (Bourdieu, 2012).
- Carla ainda não sabe se permanecerá na profissão.

3.3.1 A prática da professora Carla: "Eu brinco com você, mas sou sua professora"

Carla lecionou por três anos em escolas públicas do município em que reside, sempre com vínculos temporários de trabalho (válidos pelo período de um ano letivo); por não ter tido uma boa classificação no último processo seletivo, ela atua como professora eventual. Há três anos Carla é professora auxiliar em uma escola privada. Ela auxilia uma professora de uma sala com 20 alunos do segundo ano do ensino fundamental.

Por ser professora auxiliar, Carla não é responsável pelo planejamento das aulas. Ela mantém o planejamento de todas as atividades que realiza no dia-a-dia, pois:

É... muita gente... minha mãe começou a me chamar atenção, o meu marido, a minha irmã. Eles começaram a perceber que 'tava' ficando meio neurótica a coisa [com o planejamento], e aí eu comecei a me observar, prestar atenção, e a me policiar pra mudar também. E aí eu começava a ficar nervosa com que não era assim, entendeu? Porque se você planeja as coisas, aí vamos imaginar: 'Ah, eu planejei ir pro centro com a minha irmã de tal hora à tal hora'. Acontece alguma coisa que eu via que não ia chegar em casa no horário que eu planejei pra fazer outra coisa, já começava ficar nervosa, estressada, acabava discutindo, e apressando pra ir embora entendeu? Ou chegava na casa dela e não 'tava' pronta e já ficava louca. Então eu comecei a me policiar e... mas esse policiamento, quando eu terminei a Pedagogia, foi desde então que eu comecei a melhorar um pouco, nessa época que eu terminei a Pedagogia eu fiz tratamento psicológico.

Apesar de ser tão rigorosa com o planejamento de suas ações, Carla diz que: “Na aula é natural [sair do planejado], às vezes você leva o planejado e o aluno puxa pra outro lado e você segue o raciocínio de acordo com o que vai sendo necessário”. Mesmo assim, ela conclui que: “Mas a minha rotina, o que planejo, a maioria das vezes sim, sim, e é sempre assim”.

A rotina da professora Carla

Durante os dias da semana, Carla acorda às 06h e toma banho. Ela e o marido preparam o café juntos. O marido a deixa na escola privada às 07h. De segunda a quinta-feira, ela sai da escola privada às 12h40 e chega na escola pública às 13h.

Chega [na escola], "bom dia". Aí fica na sala dos professores, que o horário de entrada dos alunos é 07h10. Bate o sinal, aí eu já vou, eu sou auxiliar de sala do segundo ano. Então eu já vou junto com a professora que vai pegá-los e vou pra sala. [E o intervalo?]. O meu é das 10h às 10h20. Olho o Whatsapp, o Facebook e como [fruta ou iogurte]. [E o que faz até 11h40?]. Auxiliar a professora de um modo geral, ou é com aluno que 'tá' atrasado, ou é passando a tarefa no caderno de caligrafia, ou é... Por exemplo, essa semana a gente vai ter uma amostra cultural na sexta-feira, então eu já não 'tô' ficando tanto em sala de aula, eu 'tô' ajudando nos preparativos, ajudando todas as professoras com enfeites, adereços, tudo o que vá precisar. Então, eu fico principalmente nas salas de língua portuguesa. É, sempre tem 'né' o [aluno] que é mais devagar ou o que precisa de alguém estar ali do lado, ajuda a corrigir, ajudo a professora a corrigir. Se a professora vai no banheiro, dá continuidade na aula, é isso. E assim, é... só que tem o outro lado da professora auxiliar: quando eu ingressei na escola como professora auxiliar era pra alunos de inclusão, tinha aluno de inclusão na sala e, de acordo com a legislação, eles têm direito a uma professora auxiliar, então eu era pra... para esse alunos. Agora quando eu fico só dentro da sala, eu ajudo com correção, a passar tarefa, dar visto na apostila, o aluno que 'tá' atrasado, é isso. [As 11h40 você vai para o reforço?]. Isso, aí todos os alunos vão embora, ficam só os alunos de reforço, é umas... é de segunda à quinta, de segunda-feira eu tenho alunos pra dar... de segundo ano pra dar reforço de matemática, de terça tenho alunos do quarto ano com reforço de português, quarto, quinto ano reforço de português, e quinta, segundo ano reforço de português. Sexta-feira, 11h40 eu saio.

Quando da realização da segunda entrevista, Carla atuava no período da tarde em uma turma de segundo ano do ensino fundamental substituindo uma professora pelo período de trinta dias: "Eu 'tô' fazendo isso desde quando voltou as férias, em diferentes escolas. Mas a rotina é sempre a mesma". Como leva o almoço pronto, ela come ou na escola em que leciona no período da tarde ou, conforme a necessidade, no carro.

Uma hora bate o sinal, pego as crianças e vou pra sala. Faço atividade. Aí lá eu sou a professora, faço atividades, eu sigo o horário da sala: português, matemática, ciências, história, geografia com as atividades. 15h45 é o recreio deles até 16h05 e aí é o meu recreio também [risos], no mesmo horário que eles. Como fruta ou iogurte, a mesma coisa. E, depois, 16h05, bate o sinal, pego as crianças, volto pra sala, continuo com as atividades. 17h45 eu vou junto com elas até o portão, 17h50 bate o sinal, aí sai todo mundo, eles saem antes, o que é o primeiro ano, 'menorzinhos', e aí os pais... aí eu volto... retorno lá pra sala dos professores ou na parte da direção pra esperar dar 6 horas, que é o horário que a gente já 'tá' liberada pra ir embora. Aí eu venho pra casa.

Carla retorna a sua casa por volta das 18h. Às 18h30 ela e o marido vão para a faculdade. A aula termina às 22h. Ao chegar em casa, Carla janta e prepara as refeições do dia seguinte. Antes de dormir, o que ocorre entre 23h30 e 00h, ela prepara suas aulas e faz alguma atividade do curso superior.

Sobre a sua rotina, ela diz:

Falta de tempo, pra mim, eu acho. Por mais que eu goste de tudo o que eu faço, às vezes eu queria chegar em casa e me jogar no sofá e tirar um cochilo e pronto né. Mas não é nem pelo meu marido, meu marido graças a Deus ele não me cobra nada, ele não me cobra com a casa, não me cobra com a comida: "Ah, vamos comprar um pão e comer?"; "Ah, tá bom"; "Vamos pedir um lanche?"; "Não, tudo bem"; "Não, pode deixar que eu faço a comida". Muitas vezes,

quando... às vezes que eu 'tô' com essas loucuras de aula, de uma escola pra outra, 80% das vezes quem cozinha é ele, que aí ele já faz no almoço, que eu não venho almoçar em casa... eu faço a marmita, levo. No almoço ele faz, se acaba e vai precisar pra janta ou pro outro dia, ele mesmo já vê, já se organiza. Que nem, eu cheguei, eu já vi que ele temperou a carne, já organizou pra mim, entende? A casa, ele já limpou hoje. Então... mas ele, isso, não é esse tempo que eu quero. É o tempo pra mim mesmo, de poder ir na minha avó e ficar com ela, de poder ir passear e não me preocupar: "Ai, tem trabalho da faculdade". Não, tem que preparar aula, seria isso.

A rotina de Carla divide-se entre a família, o trabalho e os estudos. Ela menciona estar cansada com o excesso de atividades, com pouco tempo para atividades de lazer ou para a família.

Relações sociais na escola

Como Carla atuava, no momento da entrevista, como professora eventual na rede pública, em alguns dos tópicos abaixo optou-se por dar ênfase ao seu trabalho em uma escola privada (pela duração do vínculo).

A convivência na escola privada com a diretora, os funcionários e os outros professores é harmoniosa ("Tudo, tudo lá a convivência em geral é boa"). Carla ressalta que, ao terminar a graduação, não tinha intenção de atuar em uma escola privada, pois naquele momento ela acreditava ("eu já tive patrão, vou ficar na prefeitura que é mais tranquilo") que isso acarretaria cobrança mais intensas ("vai ter a dona da escola, os pais das crianças"). Essa opinião mudou logo após o seu início como professora auxiliar, pois "é muito tranquilo trabalhar lá, completamente diferente de tudo o que eu pensei".

Sobre a relação com as outras professoras, ela diz:

Existe a troca. Por exemplo, o ano passado eu fui professora de matemática dos segundos anos, esse ano eu não sou, tem uma outra professora: ela precisa: "O que você fez com essa parte da apostila", "Ai como você fez?", "Eu fiz assim". Sabe assim? Aí os meus que eram segundo, terceiro: "Até onde você foi com eles?". Então tem essa troca, que isso é diferente sim no município, não tem assim, certa concorrência e um certo preconceito dos mais velhos: quando os mais novos, os que não são efetivos, os que são [eventuais], dos que são professores da grade nacional comum, dos que são professores do período complementar, também essa de... Isso não generalizo com todos, mas sim.

Carla compara a relação que vivencia na escola privada com aquelas que presenciou nas instituições públicas: "Não tem disputa, no município até que tem".

Com relação a seus alunos, Carla procura manter uma relação respeitosa ("muito formal não"; "mais afetuosa não; é uma relação legal"). Ela diz: "Nunca tive maiores problemas de relacionamento".

Eu mantenho ali a linha do respeito. E, eles sabem isso, todos, da escola inteira. Como eu, às vezes falta professor, eu faço pelos outros, ou os do 2º ano que já estão no quarto desde quando eu 'tô' lá, então todos me conhecem e sabem. Tanto que no ano passado até meus 'aluninhos' falavam uma coisa que era muito engraçada, um falou assim: "A tia [nome] é brava", Aí a menina: "Não, ela não é brava, ela só é brava com quem não obedece". Então eu tento manter essa linha assim, brinco, converso, mas tudo tem um limite, até né... "Sou sua professora, eu brinco com você, mas sou sua professora".

Carla retoma o assunto para ressaltar que não é uma professora distante de seus alunos ("Eu não sou distante deles"). Por isso ela conclui: "O respeito que eles têm por mim, que mesmo eu não sendo sisuda, séria, eles me respeitam bastante".

Origens sociais dos alunos

Por ser professora auxiliar, Carla tem pouco contato com os familiares dos alunos. Ela não tem maiores informações sobre a escolaridade dos pais dos alunos ("Eu acredito que o mínimo o [ensino] médio, todos [os pais] têm"); para ela, seus alunos moram ou em condomínios fechados ou no centro da cidade, por isso ela os caracteriza como pertencentes a classe "média alta" e "alguns dessa nova classe C".

Carla acredita que os alunos estão "sem limites e sem regras":

Porque eu acredito que, pelos pais não terem tempo pra eles, acabam que... Trocam esse afeto por coisas materiais e por concessões. Deixa na televisão, deixa no vídeo game, deixa fazer o que quer. Houve também, às vezes tem... "Tá' cansado, tem a tarefa e vê a quantidade de tarefa que às vezes não é nem tanto, mas [algum familiar] fala assim: "Ai, essa professora é louca, esse monte de tarefa, não sei o que". Aí a criança vê tratando assim, falando assim da professora, eles chegam sem respeito nenhum pelos profissionais na escola.

Para ela, apesar de não serem mal-educados, os alunos são: "Indelicados eu acho: "Ai, você não fez a tarefa porquê?"; "Ai tia, eu fui pra [cidade vizinha] com a minha mãe, não deu tempo"; "Ai, a minha mãe chegou tarde, eu não fiz". Ela diz que os pais auxiliam os seus filhos nas tarefas.

Comportamento dos alunos

A organização da sala em que atua segue o padrão tradicional. Por diversas vezes, Carla compara o comportamento dos alunos da escola privada com a escola pública. Para ela, os pais dos alunos da escola privada "são mais presentes", apesar de que "a pública, como eu falei, a que eu estou hoje, os pais são muitos presentes"; "Se você for me perguntar qual é a diferença dela pra particular, nenhuma. Tanto no ensino, quanto na clientela".

Em relação ao comportamento dos alunos, Carla espera que eles tenham respeito e capricho. Ela esclarece:

No caderno, com o material, até mesmo no trato com o colega. Eu primo muito por isso e falo muito isso em sala: “Vamos respeitar”, eu ‘tava’ ajudando eles a montar a lanterna, eu que coleí pra eles, um por vez, então, quando ‘tá’ no comecinho todo mundo quer vir colar. Então fica aquele silêncio, quando ‘tá’ nos dois últimos [alunos] começa a falar: “Oh, o amigo respeitou enquanto você ‘tava’ colando o seu, então vamos respeitar o amigo?”. Então eu... o caderno também, capricho, eu gosto muito de usar colorido, que eu acho que isso é uma coisa que se perdeu muito, do colorido no caderno da criança. Pelo menos o número um ali da atividade põe um colorido, então eu falo: “Olha, o caderno fica mais bonito, fica mais limpo”, aí ele caprichando dele, ele cuidando das coisas dele, quando ele pegar um lápis emprestado do amigo ele vai cuidar. Eu primo por essas coisas pequenininhas que se perderam e que eu acho que hoje em... que hoje estão fazendo falta na educação. [Isso veio de sua formação como pedagoga?]. Eu acho que veio de toda a minha construção, porque os professores que eu tive sempre ensinaram isso, a ter capricho, a ter zelo pelas coisas, não só nossa como dos amigos. E eu tive um dos meus professores na faculdade, ainda na outra entrevista eu citei [o nome], e ele usava muito colorido e ele falava muito isso. Teve ele e teve uma outra também que dava aula de alguma coisa relacionada à matemática, e ela falava que é mais fácil pra criança distinguir o que vai ser a dezena, o que vai ser a unidade, se você colocar de cores diferentes, sabe? E aí eu fiz uma reflexão: “Olha, quando eu estudei era assim”, e aí eu fui ‘pro’ estágio e aí você vai vendo que o professor só usa o giz branco, criança só ‘tá’ usando lápis preto e borracha. Se você pegar um caderno, você vê isso, então eu ‘tô’ tentando resgatar, e uma vontade pessoal minha ainda é fazer alguma pós-graduação, algum tipo de curso que eu consiga escrever sobre isso, sobre a importância do colorido na aprendizagem, eu ainda não me achei em todas as que eu já fiz, eu ainda não me achei aonde eu possa encaixar esse tema. Mas essa ainda é uma vontade minha, de poder propagar isso, provar, eu quero conseguir provar que tem diferença sim, a criança que usa o lápis preto e a borracha, da criança que usa o lápis preto, a borracha e o colorido, entendeu?

Ainda sobre o comportamento dos alunos, ela diz: "Eu vejo muito sério o problema de indisciplina, não é nem a bagunça, de jogar papel essas coisas, mas eles conversam muito". Ela conclui: "Eu vejo, eu encaro como indisciplina, porque atrapalha muito o desenvolvimento da aula, preparar tudo".

Avaliação e desempenho dos alunos

Carla auxilia na aplicação e nas correções das atividades avaliativas da turma em que é professora auxiliar ("A professora que prepara"). Por isso, neste tópico destaca-se a sua atuação na rede pública de ensino.

Apesar de afirmar que tem "total" autonomia para avaliar os seus alunos nas escolas públicas municipais em que atuou e atua, Carla diz seguir "as orientações que vêm da diretora, mas eu não saberia te dizer qual é".

É um momento que eu fiz avaliação mesmo, eu vou falar do ano passado que eu tive as aulas de matemática. A minha avaliação era: a prova mensal e bimestral valendo 8. Desses 8 nós tínhamos 2 pontos pra dar pra esse aluno, eu dividi meus 2 pontos em 4 meios pontos, 0,50, nesse 0,50 eu dava... Era apostila, caderno, comportamento e participação. Como eu disse, o comportamento não é o aluno quieto né, na participação dele. Deixa eu ver, apostila, caderno, comportamento e participação, tarefa, que eu dava bastante tarefa. Então, sempre anotando as

tarefas, eu até tinha, até um mês atrás o caderno, daria pra te mostrar, não tenho mais. Eu ano... Todas as tarefas que eu dava eu ia lá e anotava o aluno, o nome que não fez. Apostila, eu tentava sempre olhar, se faltou eu anotava, faltou, eu pessoalmente pegava a agenda do aluno: "colocar a apostila de matemática em ordem", e na capa da apostila anotava as páginas que precisavam ser em ordem. Então, os pais sabiam que, se ele abrisse a capa e olhasse, seria aquelas páginas que ele [aluno] tem que fazer. E aí sempre dando a dica: "Oh gente, a apostila eu vou olhar, vai valer nota". E caderno, a organização do caderno e o capricho. Porque eu sempre falava: "Se eu coloco colorido na lousa, se eu faço com capricho na lousa, eu quero capricho de vocês no caderno". E o comportamento e a participação é isso que eu já te contei. Já te falei, de participar da aula, de perguntar, não é o aluno quieto. E todo final... Aí a prova que valia 8. Nunca acreditei que prova valia muito, mas, tento dar a prova valendo 8. Então, a nota... Eu fazia, sempre preparava a prova e fazia uma pra mim como gabarito, qual o peso de cada questão e na minha cabeça o que eu esperava daquela questão do aluno. Aí corrigindo a prova.. Corrigia a prova, era uma mensal, bimestral, colocava as duas notas, aí eu ia olhar a tarefa era meio ponto. Se o aluno... Ah, uma tarefa ele não fez, só uma tarefa ele não fez, ele já caía pra 0 tarefa, 2, aí eu ia diminuindo. Caderno a mesma coisa, apostila a mesma coisa, se era duas, três páginas, às vezes não cai nada, agora se tinha 4, 5 páginas sem fazer nada, ele já não ganhava nem meio ponto. Porque eu ia dando a oportunidade, ia anotando na agenda no decorrer pra ele colocar aquilo em ordem. O comportamento no dia a dia, porque eu sempre falava, negativo e positivo, eles sabiam o quê que era o ponto negativo, o quê que era o ponto positivo, se conversava demais, eu já fazia uma 'anotaçãozinha' lá, e depois na hora de fazer a média geral, eu colocava esse meio, eu juntava o quê que dava de cada um desses dois pontos, mais a divisão das duas provas. Aí vamos imaginar que deu ali uns... Dividi as duas provas, mais o que deu desses dois pontos, davam 7, 8, então aí eu entrava... Entrava o peso do aluno pra ver se eu ia... Se ia chegar nos 8. Você entendeu?

Carla diz que seus alunos do ano anterior sabiam como ela somava as notas; por isso, ela afirma que sua forma de avaliar é justa. Solicitada a descrever como eram as avaliações de quando era aluna do ensino fundamental, Carla diz: "Eu nunca soube na verdade de onde vinham as minhas notas. Eu só sei que eu fazia prova".

Carla caracteriza o desempenho de seus alunos da escola privada como sendo "excelente", ainda que "tem sempre aquele que não faz a tarefa de casa, tudo, tem o que conversa, mas o desempenho em si é excelente na particular".

Ao comparar a escola pública com a privada, Carla elenca diversos fatores que influenciam um menor desempenho dos alunos das escolas públicas em que atuou: "Depende da escola, depende o tanto que o professor [do ano anterior] puxou pra você poder continuar"; "já vi assim, outros [alunos] que já chegaram no terceiro ano e ainda não sabia o básico do básico". Carla aponta algumas características do que julga ser um bom aluno:

Um bom aluno não é um aluno de boca fechada, é um aluno que fala, que questiona, mas não é aquele tagarela que só fala coisas que estão fora do... não digo fora do contexto, porque as vezes ele traz uma experiência de vida ou uma colocação na aula que é válida. Mas é o que fica lá à toa e o bom aluno pra mim é esse, que questiona, participa, lê quando o professor questiona, faz a tarefa, faz o trabalho que é pedido, sabe? Segue o cronograma, mantém o material em ordem né, uma letra, não digo uma letra perfeita, mas o que eu tenho um aluno do reforço que eu não consigo corrigir o material dele, porque eu não sei ler, eu não consigo ler o que ele escreve. [Na particular?]. Na particular. Eu não consigo ler o que ele escreve e é a frustração

minha porque eu 'tô' com ele desde o começo do ano e eu não consigo melhorar um por cento da letra dele. Eu consegui fazer ele entender porquê que ele escreve, mas eu não consigo fazer ele melhorar a letra, então, essa é uma frustração. Mas pra mim o bom aluno é esse, é o aluno que é crítico, mas a crítica dentro do mínimo permitido, vamos dizer assim.

Por sua vez, os maus alunos:

O mal aluno é o desinteressado, sabe? É o que não tem interesse por mais motivação que a gente tenta passar, por mais presente que os pais estejam, por mais que a gente tenta acolher e ele não tem interesse, então, é difícil ajudar quem não quer ajuda.

Para ela, "dois pontos" justificam essas diferenças: "Primeiro a família porque eu acredito sim que, se a criança não tem uma estrutura familiar, pais que valorizam a educação, dificilmente ela vai valorizar". O segundo ponto, diz Carla, "é que têm professores e têm professores. Então têm os que vão puxar a sala, vai querer erguer aquele aluno e tem o que: 'Ah, não quer fazer não faz, deixa quieto'".

Na escola particular, diz Carla, "tem criança que demora mais pra compreender escrita, leitura e que, às vezes, a gente percebe que vai precisar de ajuda especializada, médica". Quando isso ocorre, a escola pede a presença dos responsáveis pela criança ("A gente não encaminha") e "dá a sugestão que seria interessante fazer avaliação médica. Alguns [pais] acatam, outros não". Para ela, a escola pública:

[...] já é melhor pra isso. Quando percebe, a diretora também chama os pais, mas aí como a secretaria de educação entra no meio pra conseguir consulta, pra conseguir tudo o que o aluno precisa, então lá é melhor. Na particular depende dos pais fazerem. A gente não pode interferir tanto. Até mesmo porque entra a questão financeira né, você começa... já teve o caso de um aluno... quando eu comecei lá que a gente apertou demais, a mãe mudou a criança de escola, porque elas não aceitam. Não aceita a sugestão, até mesmo porque, provavelmente essa mãe sabe que o aluno tem alguma dificuldade de aprendizagem né, mas não aceita que a sociedade saiba, porque na particular é muito isso, muito social, o status, então fica... Alguns pais vestem a camisa dos filhos e vai embora, outros preferem deixar escondido.

Carla aponta que, apesar de estabelecer a mesma relação com todos os seus alunos, ela procura "dar mais atenção" aos alunos com baixo rendimento, pois "se ele precisar de mais vai ser mais".

Síntese

- Diferentemente da professora de quem tem as melhores lembranças, Carla procura não ter maior proximidade com os alunos.
- Como está nos primeiros anos da profissão, Carla recorre ao auxílio de professores mais experientes; assim como em todas as esferas de sua vida, a organização é um fator determinante de sua rotina.

- Durante a escolarização, o comportamento por demais escolar de Carla foi sendo adotado em outras esferas de sua vida, como a rotina doméstica e na relação com os familiares, o que a levou a procurar ajuda especializada.
- O excesso de organização no dia-a-dia a desobriga de maiores reflexões sobre as atividades rotineiras, posto que ela passa cada período em um espaço social diferente: em uma escola pública como professora eventual pelas manhãs; como professora auxiliar em uma escola privada nas tardes; e a noite, como estudante de graduação.
- O mesmo zelo dispendido com os próprios materiais de estudo (cadernos, livros, dentre outros) é cobrado dos alunos.

3.4 Retrato sociológico da professora Diana: "Eu sou uma pessoa mais calma"

Diana tem 28 anos e é casada com um cientista da computação de 30 anos. Reside, desde o casamento, em uma cidade média-grande. Sua mãe e seu pai residem na cidade em que Diana nasceu; eles possuem uma empresa de pequeno porte, no qual a mãe trabalha como secretária e o pai realiza o trabalho de manutenção e troca de telhados. As duas entrevistas²⁰ com Diana foram realizadas em sua casa.

Percurso de genealogia familiar

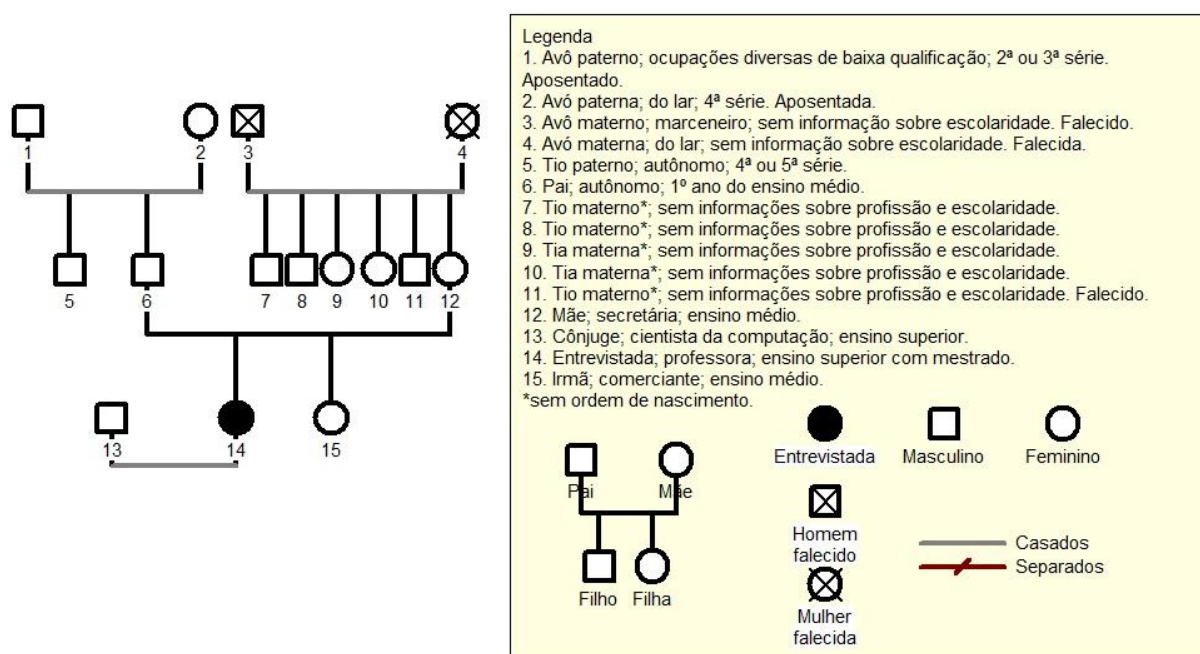
Os avós paternos de Diana são provenientes da zona rural de uma cidade próxima da que ela nasceu. No sítio em que seus avós moravam, o avô trabalhava em uma olaria e a avó cuidava dos afazeres domésticos; ele cursou até a "segunda ou terceira série" e ela até a quarta série. Além de seu pai, seus avós tiveram um outro filho (que exerce a mesma profissão do pai de Diana). Após a mudança para a cidade, o avô trabalhou como operador de empilhadeira e, após a aposentadoria, foi porteiro de uma escola. Ele e a avó, também aposentada, residem na mesma cidade que seus pais. A relação familiar com os avós paternos é muito próxima e é na casa deles que a família se reúne aos domingos. Na infância, o pai de Diana ajudava o avô na olaria do sítio em que moravam. Após mudarem para a cidade, seu pai trabalhou em uma gráfica. Ele estudou até o primeiro ano do ensino médio; junto ao irmão, o pai de Diana começou a trabalhar no atual ramo de atividade.

Os avós maternos eram provenientes da mesma cidade de Diana. Ambos falecidos, o avô era marceneiro e a avó do lar (sem informações sobre a escolaridade). Os avós tiveram sete filhos. Seus tios, ela não sabe precisar quais, estudaram até o ensino médio e trabalham em

²⁰ 1ª sessão: 05/11/2016 - Duração: 3h28m; 2ª sessão: 03/12/2016 - Duração: 3h47m.

profissões de baixa qualificação. Uma de suas tias se casou com um estrangeiro e vive na Europa. Após a conclusão do ensino médio e do falecimento dos pais, a mãe de Diana passou a trabalhar em uma confecção, pois "precisou começar a trabalhar". Após o casamento ela passou alguns anos cuidando das filhas (Diana e sua irmã), ela passou a trabalhar como cozinheira (produzia e vendia em casa bolos e tortas); depois, foi secretária em empresas privadas e, hoje, exerce essa função na pequena empresa que possui junto com o marido. Conforme se observa na figura abaixo, Diana foi a primeira da família a ingressar no ensino superior.

Figura 4 – Genealogia da professora Diana



"Muito religiosos", seus avós paternos e maternos frequentavam a igreja semanalmente. Assim, suas avós se conheciam porque a avó paterna de Diana era coletora do dízimo da igreja; por isso, ela realizava visitas domésticas. O pai de Diana era responsável por chamar outras jovens para participarem de um teatro promovido pela igreja; foi nessa ocasião que seus pais se conheceram. Após o casamento, eles foram morar em uma das casas localizadas em um terreno ("tipo de uma chácara bem grande") de seus avós maternos. Vários de seus tios maternos residiram/residem nas casas construídas nesse local: "Quando minha mãe engravidou, eles não eram casados ainda e daí casaram já logo em seguida". Pouco após o nascimento de Diana, os pais adquiriram um terreno e construíram uma pequena casa com a ajuda de seu avô paterno: "É o terreno onde eles moram hoje".

Assim, quando eu era mais nova eram mais difíceis as coisas né? Então, por exemplo, o meu pai tinha que fazer um superesforço pra conseguir as coisas. Era só ele que trabalhava, mas eu acho que depois, a partir de um determinado momento, começou a se tornar mais fácil. Então, por exemplo, meu pai trabalhava de lambreta, depois de um tempo ele comprou um fusca, aí a gente tinha um fusca. Depois conseguiu comprar um golzinho velho, daqueles quadradinhos, e aí depois... A minha casa quando era criança, ele fez essa casa, quando a gente mudou pra essa casa e destruiu a casa da frente, ela 'tava' só rebocada, não 'tava' nem pintada. Então, assim, ele foi fazendo aos poucos né, foi devagar mas era mais difícil. Depois eu vejo que a partir de um certo momento foi mais fácil conseguir, por exemplo, terminar tudo, comprar um carro, parece que se tornou um pouco mais fácil conseguir ter acesso a isso.

Assim, depreende-se que a situação econômica da família teve uma melhora lenta e gradual ao longo dos anos. Com o aumento da renda propiciado pelo negócio da família, a casa de seus pais passou por diversas reformas e ampliações, como a construção de quartos para ela e para a irmã.

O pai de Diana é muito presente em sua vida e sempre a incentivou em suas escolhas pessoais e profissionais. Ela ressalta as qualidades do pai, que "era aquele pai que brincava com a gente". O pai "é bastante diferente" dela, mas que também possuem muitas semelhanças: "Eu falo muito e o meu pai também fala muito. Não puxei isso da minha mãe", pois "minha mãe é mais quieta, mais tímida"; "meu pai sempre foi muito atrás do que ele queria, acho que isso também". Por sua vez, ela e a mãe partilham da necessidade de organização e planejamento: "Ela gosta de tudo limpinho, tudo certinho"; "ela prepara tudo com antecedência". Por isso, ela diz: "Eu sou parecida. Eu acho que tem algumas manias, algumas coisas que a minha mãe também tem e que eu também fiquei [a organização]". Tanto o pai quanto a mãe de Diana "são estressados, são mais irritados", o que lhe causa um certo desconforto, pois "qualquer coisa, por exemplo, eles ficam bravos ou gera uma discussão". Ao longo da conversa, Diana afirma por diversas vezes que é uma pessoa calma, por isso ressalta que as situações de discussão e briga lhe incomodam: "Eu sou uma pessoa mais calma, não gosto de discutir. Detesto discussão e, se depois, acontece alguma discussão, eu fico magoada por dias"; "meu pai, se ele tem um problema, se acontece alguma coisa com ele, alguém faz alguma coisa, ele enfrenta. Tanto ele quanto a minha mãe. Então ele... eu não, eu choro". Apesar do temperamento dos pais serem diferentes do seu, ela diz que, depois das discussões, "passa dois minutos fica tudo bem". As divergências que Diana teve com os pais tiveram como motivos principais: a relação dela com a igreja e com temas específicos como casamento homossexual, drogas e "visões de mundo" ("Eles queriam que eu continuasse indo [a igreja] e eu não queria e, até hoje, às vezes, sai alguma discussão nesse sentido"; "tem essa postura católica e a gente sempre fica discutindo em relação a isso"; "ele [pai] acha que tem que ter pena de morte"; "ela [mãe] já faz uma tempestade [se vê algo "que ela não gosta"]"); Diana também menciona os limites impostos a

ela durante os anos de adolescência e de faculdade ("Não importava se eu pedisse, quantas vezes eu pedisse"; "se é não, é não") em relação a saídas com os amigos ou a frequência a festas.

Diana tem uma irmã três anos mais nova que ela. Após concluir o ensino médio, "sempre aos trancos e barrancos", a irmã ingressou em uma faculdade e, após cursar um ano, abandonou o curso. Paralelamente, ela manteve uma carreira como [omitido por sigilo]: "Só que nunca foi uma profissão que ela seguiu porque a minha mãe tinha medo que ela fosse trabalhar como [omitido por sigilo]". Dentre os temores da mãe, havia o medo de que a filha "fosse usar droga". Apesar de não poder trabalhar em outra cidade, a irmã de Diana "sempre saiu em outdoor, revista, propaganda de loja"; como sempre "gostava de se maquiar, sempre foi muito vaidosa", ela trabalha em sociedade com o namorado em um empreendimento ligado ao mercado da moda. A relação com a irmã mudou após o casamento de Diana e a consequente mudança de casa: "Quando a gente morava junto na casa da minha mãe brigava o tempo todo porque a minha irmã é estressada igual aos meus pais e eu não sou", mas que eram brigas que se resolviam "dali dois minutos". Apesar de residirem em cidades diferentes, semanalmente Diana conversa com a irmã por aplicativos no celular e nos almoços de domingo realizados na casa de seus pais ou avós paternos. Diana descreve a irmã como organizada e engraçada e que ela é "mais estressada, eu sou mais chorona"; a irmã "era muito mais questionadora", enquanto ela "já aceitava". Com isso, Diana percebe que, devido ao comportamento contestador da irmã em relação a seus pais, "ela acabou tendo um pouquinho mais de liberdade do que eu tive". Ela aponta que: "Quando a gente era criança, o tratamento sempre foi igual, igual em relação a tudo, menos em relação a isso [o lado contestador da irmã], assim, que algumas coisas [sair com amigos, namorar] ela começou a fazer antes, começou a fazer mais nova". Apesar das diferenças, Diana aponta: "[minha irmã] pensa como eu. Então, a gente não discorda muito e eu acredito que não tenha muita discordância, não hoje".

Após seis anos de namoro, Diana e o marido se casaram meses antes da entrevista. Ele trabalha no ramo da informática em uma grande empresa. Eles se conheceram em uma festa da faculdade que cursavam ("uma das poucas que eu fui"; "Ele também não era muito de ir em festa"). Ela vê diversas semelhanças entre a sua personalidade e a do marido: "Ele é super calmo, mais calmo que eu até"; "Eu detesto discutir, não gosto, ele também não"; "uma pessoa muito prestativa", que "está sempre disposto a ajudar". O casal é "tranquilo e tudo mais, a gente procura mais conversar, então acho que isso fez dar muito certo, sabe?". Outro ponto de convergência entre Diana e o marido são os gostos pessoais: "Ele adora videogame, futebol, e eu não gosto. Mas, assim, em relação a música, em relação à costumes, leitura ele também gosta, a gente gosta de assistir shows, shows que sejam bons, assistir teatro, por exemplo,

viajar"; "pra viajar a gente tem preferências em comum. Então eu gosto de lugares que tenha história, que a gente possa aprender alguma coisa, ele também gosta". As decisões que ambos precisam tomar sempre, desde o namoro, são discutidas em casal. Para ela, a relação de companheirismo auxilia no amadurecimento do casal; diz ela: "[o marido] foi uma pessoa que me fez crescer muito e eu sempre procurei fazer o mesmo pra ele". As poucas discussões do casal são motivadas pelo ciúme de Diana: "A gente costuma sempre se dar muito bem. Às vezes tem alguma briga por minha causa porque eu sou ciumenta".

Depreende-se do percurso familiar de Diana uma crescente melhora nas condições materiais de existência ocorrido nas gerações de seus avós e de seus pais. Aliado a isso, tem-se um aumento nos anos de escolaridade geração após geração, no qual Diana será a primeira a ingressar no ensino superior. Destaca-se que é por meio das atividades relacionadas à Igreja Católica que a família de Diana (avós e pais) estabelece seus principais vínculos de sociabilidade. Há, pela família de Diana, o estabelecimento de regras de conduta e a transmissão de valores com base na religiosidade familiar.

Percurso escolar

Diana ingressou na educação infantil aos quatro anos de idade e na primeira série do ensino fundamental aos seis. Até a quarta série estudou em uma escola pública. Ela "gostava muito de estudar" e que sempre foi "a melhor aluna da turma" ("só tirava nota boa). Alfabetizada na pré-escola, ganhava muitos livros e cadernos de seus pais. Se eu não tirava, eu me cobrava muito por isso". Desde os primeiros anos de escolarização, Diana tinha um comportamento ordeiro e que sempre foi "muito obediente". Por isso, "tinha medo de fazer qualquer coisa que fosse desrespeitar". Ela se recorda de "ficar sentadinha na porta [da sala de aula], todo mundo brincando, eu queria ir brincar, mas eu não ia porque eu obedecia"; "então eu ficava quieta na sala de aula, não gostava de conversar que podia atrapalhar a aula, sempre fui muito muito obediente, muito quietinha na escola". Isso ocorria tanto com o que a mãe falava ("não corre na escola que é proibido") quanto com os professores ("Então, tudo o que eu via que os professores falavam que não podia, eu não fazia"). Ela se recorda de seus professores, pois "tinha bastante amizade" com eles. Daiana cita as professoras da primeira e da quarta séries como muito boas, diferente das da segunda e terceira séries que ela "achava professoras ruins". Durante os anos iniciais do ensino fundamental, sua mãe a auxiliava e perguntava ("Tem lição?") sobre as tarefas escolares: "ela sempre estava ali vendo se estava tudo bem". A mãe frequentava todas as reuniões escolares. O fato que mais lhe marcou nos primeiros anos de escolarização ocorreu na primeira série: uma professora que entrou em greve deu o endereço de sua casa aos pais dos

alunos ("os pais que queriam, então ia uns dez alunos") para que levassem seus filhos: "A gente ia fazer aula na casa dela. Ela tinha uma mesa grandona, colocou uma lousa assim na parede, uma mesa de madeira, a gente sentava ali e ela ia dando aula na casa dela"; "ela falava que não queria deixar a gente sem ter aula":

Então eu lembro muito disso, de estar na casa dela, de todas as suas aulas, e aí eu não tinha noção entendeu? Mas hoje eu vejo que, apesar dela ter participado da greve, ela também não queria deixar a gente sem as aulas, então ela fez escondido da escola, não sabiam dessas aulas, ela passou direto para os pais. A maioria da sala não ia era umas 10, 12 crianças que iam só, isso eu lembro muito também.

A partir da quinta série, Diana mudou para uma escola particular e que gostou da mudança, mas ressalta: "apesar de ficar me sentindo mal, porque o meu pai ia ter que trabalhar mais para pagar, eu sabia disso". Por outras duas vezes ela faz referência da relação entre o ingresso na escola particular e o custo das mensalidades com os rendimentos familiares:

É, um momento também muito importante, foi quando eu fui [para a escola particular], que eu senti assim, eu fiz a prova, passei... Na época eu tinha passado em primeiro lugar em várias escolas particulares, essa prova que dá bolsa. E daí, eu sempre, desde crianças, eu sempre fui muito preocupada, assim, não sei porque né, porque criança geralmente não é assim, mas eu sempre me preocupei em relação aos gastos, e daí quando eles falaram que iam me colocar numa escola particular, eu ficava: "Mas como que meu pai vai pagar isso?". Então, apesar de ser criança, de entrar no quinto ano, eu ficava... Sentia um peso muito grande por fazer ele ter que trabalhar tanto pra pagar uma escola, achava que tinha culpa, apesar de ele fazer por gosto, entendeu?

Dos anos finais do ensino fundamental, Diana se recorda de diversos professores, pois "explicavam muito bem, que se preocupavam com os alunos". A mudança para a escola particular não afetou seu bom rendimento escolar. Em todo o ensino fundamental, ela tinha predileção pela disciplina matemática. Para ela, o que facilitou a sua adaptação foi que uma de suas amigas da escola anterior fez o mesmo percurso. Um grupo de alunos "tiravam sarro" daqueles "que estudavam muito", mas que ela não passou por isso porque suas amizades eram de um grupo "intermediário": "As minhas amigas não gostavam de estudar. Eu era a única que estudava, então por causa delas eu acho que eu não sofria tanto nessa escola [risos]". Desde os primeiros anos de seu percurso escolar, Diana teve contato com os livros e as bibliotecas. Na primeira escola em que estudou, uma professora levava os alunos até a biblioteca e ela sempre pegava livros. Com a mudança para a escola particular, ela tinha livre acesso à biblioteca ("daí eu ia por conta [própria]"), local que frequentava diariamente. Por isso, ela afirma: "Então, eu acho que o que eu mais gostava das duas escolas era a biblioteca". Nesse período também frequentava uma biblioteca pública.

Quando eu 'tava', até o quarto ano, só um ano eu tive isso, uma professora que fazia um caderninho de leitura. Você tinha que fazer tipo um fichamento do livro que você lia. O meu caderninho, eu comprava um caderninho novo por mês porque enchia o caderninho, mas todos os anos desde que eu aprendi a ler, eu aprendi a ler no pré, eu sempre gostei muito, e minha mãe e meu pai sempre me deram muitos livros e eu queria ler. Então na escola eu ia toda semana na biblioteca, pegava um livrinho.

Diana "gostava" e mantinha o hábito de estudos e leituras em sua casa, bem como a organização do material escolar: "Eu chegava em casa, eu estudava, eu ia ler, eu ia pesquisar, então eu gostava. Eu sempre fui motivava". Seus pais nunca impuseram um horário de estudos, mas que: "fazia tarefa e depois eu ia ler, eu lia muito quando era mais nova". Destaca-se que, em seu percurso escolar no ensino fundamental, Diana não estudava para as provas: "Eu nunca tive esse costume"; "Nunca fui de ficar estudando pra prova"; "Eu pegava livro e ia ler. Eu chegava em casa da escola, ia procurar alguma coisa pra fazer".

Na transição para o ensino médio, Diana estabeleceu de forma autônoma uma rotina de estudos visando o vestibular:

Eu chegava da escola, eu almoçava, eu descansava uma meia hora e ia para o meu quarto. Estudava a tarde inteira. Daí eu estudava, [na escola] tem uns livros que chamam intocáveis né, porque ninguém usa, mas aí eu usei todos. Então eu fazia, lá tem exercícios da Fuvest, da UNESP, da UNICAMP, da UFSCAR, da UFMG, de universidades assim, daí você ia resolvendo. Então o professor ensinou, trabalhou tal conteúdo em sala de aula, eu pegava o livro intocável sobre isso, resolvia os exercícios de vestibular. Aí se tinha dúvida eu ia para escola, que tinha os plantões de química, de física, de biologia, eu tirava a dúvida. No ensino médio eu comecei a estudar mesmo, antes eu não precisava, eu fazia uma leitura e ia bem.

Como consequência do bom desempenho no ensino médio, Diana foi presenteada pela escola com a festa de formatura. Novamente, pode-se observar sua preocupação com os gastos familiares: "Eu não ia fazer formatura, que eu falei para os meus pais que não precisava porque lá é muito caro. Na oitava série eu não participei do baile de formatura e no terceiro ano eu falei para eles que não precisava pagar"; "Mas ela [funcionária da escola] me deu por causa do comportamento e das notas"; "Eu sempre estava entre as melhores". Ao final do ensino médio, Diana foi aprovada para o curso de Pedagogia de uma universidade pública.

No percurso escolar de Diana, destaca-se o constante bom rendimento escolar. Disso resulta o principal ponto de viragem (Lahire, 2004) do percurso, o recebimento de uma bolsa para estudar em uma escola privada a partir da quinta série do ensino fundamental. O incentivo familiar, ainda que caracterizado como uma boa vontade cultural vazia, é permeado pelos esforços dos pais em possibilitar para Diana uma escolarização incomum para os seus padrões econômicos. Com uma escolarização irrepreensível, Diana adquire em seu percurso escolar o

hábito de leitura e a disciplina nos estudos, o que a fará ser aprovada no vestibular para o curso de Pedagogia aos 17 anos.

Percurso acadêmico e profissional

No final do ensino médio, Diana tinha dúvidas na escolha do curso para o qual prestaria o vestibular. Em sua escolha ela pesava os prováveis gastos com o curso e com as despesas de residir em outra cidade. Em sua resposta, observa-se as ponderações que teve que fazer para definir a sua escolha:

Eu tinha três opções e uma não tinha nada a ver com a outra. Eu queria fazer Pedagogia, ou fazer Medicina, ou Relações Internacionais. Então não tinha nada a ver uma coisa com a outra. E daí eu falei assim: “Não vou fazer Relações Internacionais porque só tem fora e meus pais não vão ter condições de pagar”, e eles queriam que eu fizesse, eles diziam: “A gente dá um jeito, a gente faz alguma coisa”. E eu falava “Não, eu não vou dar esse gasto”. Daí tinha um peso muito grande porque, assim, eu sempre fiquei muito dividida em trabalhar, eu acho que Relações Internacionais, se eu tivesse feito, eu teria errado. Não seria realmente a minha praia, mas eu sempre fiquei muito dividida entre ser professora, ou trabalhar como oncologista. Eu queria trabalhar especificamente com crianças com câncer, então eu ficava nesse dúvida, do que fazer. E por conta do custo do curso né, eu escolhi Pedagogia porque Medicina seria mais caro. Depois, quando eu prestei vestibular eu vi que talvez... Em Relações Internacionais eu teria passado, e em Medicina eu não sei, porque seria outra área, eu prestei humanas né, daí seria biológicas, eu não sei como seria, mas sei lá, talvez se eu tivesse tentado, ou tentado mais um ano, não sei, daria certo.

Os pais de Diana sempre estiveram presentes em seu percurso, com incentivo e apoio: "Eu não sei porque, mas todas as lembranças dos momentos mais importantes que eu tenho são sempre relacionados à escola ou à faculdade, que eles [os pais] sempre tiveram muito próximos". Ao optar pelo curso de Pedagogia, ela teve o apoio familiar, mas sofreu diversas críticas de parentes, como tios e primos:

Só que aí eu entrei em Pedagogia, eu tive incentivo dos meus pais assim, eles sempre me incentivaram. Outras pessoas da família não. Os meus pais e os meus avós incentivaram, agora primos, e outras pessoas falavam assim: “Você é muito inteligente pra ser professora”, e eu achava isso uma contradição, porque os professores têm que ser os mais inteligentes né. E daí eles diziam: “Ah, você vai querer ser professora, você vai querer ser pobre?”. Sabe coisas assim? Que eu achava muito fúteis. E daí tem uma prima da minha mãe que é professora, fui conversar com ela, ela me incentivou muito. Então eu falei assim: “Não!”, porque todo mundo tem uma visão tão negativa, ela me incentivou. Aí eu escolhi que eu ia prestar Pedagogia. Aí passei e comecei a fazer. Falei: “Mas qualquer coisa eu mudo”. Só que eu gostei muito. Já na faculdade eu comecei a trabalhar com a educação de jovens e adultos, daí eu gostava muito né, achava... Assim, fiquei fascinada e então eu falei: “É isso mesmo”.

Como ingressou em uma universidade pública na cidade em que residia, ela continuou morando com os pais. Três meses antes de ingressar na faculdade, Diana começou a trabalhar no escritório de uma loja. No início das aulas do curso de Pedagogia ela começou a participar

de um projeto de educação de jovens e adultos, o que a fez pedir demissão do emprego após conversar com os pais, que a incentivaram a optar pela bolsa de estudos:

Daí eu conversei com os meus pais: "Só que tem que dar aulas durante o dia, não é remunerado", ainda não tinha bolsa. Daí eles me falaram assim: "Vai, isso daí é para a sua profissão, isso daí vai trazer mais benefícios do que você ficar numa loja". Então daí eu sai, fui, fiquei só com a faculdade.

A participação no projeto consistia em lecionar para jovens e adultos ("eu dava aula quase todos os dias"), o que ela fez durante todo o curso de graduação, reduzindo a sua participação apenas no último ano "por causa do TCC".

No início do curso, Diana teve dificuldades em se "acostumar com o ritmo de leituras": "Mesmo sendo leitora assídua antes da faculdade, o tipo de texto do curso era outro, bem mais complexo, com certeza". Em relação ao vocabulário utilizado pelos professores, ela destaca que: "no início eu não tinha a menor ideia do que significavam algumas expressões utilizadas"; e que: "Quando entrei na faculdade, levei uma espécie de choque ao começa a perceber toda uma análise da realidade que antes eu não conseguia fazer". Por residir com os pais, Diana diz que pouco frequentou festas e repúblicas estudantis.

Logo após o término da graduação, Diana foi aprovada em um concurso público para atuar na educação infantil. Para ela, a mudança da faculdade para o emprego "foi muito difícil" pelas dificuldades com que se deparou no primeiro ano de trabalho. Apesar de não ter pensado em desistir da profissão, ela diz: "Eu achei que nunca mais eu queria trabalhar com educação infantil"; e segue: "eu achei tão absurdo tudo o que acontecia que eu falei: 'Não, educação infantil nunca mais'. Tanto que depois realmente eu só trabalhei com ensino fundamental".

É, em relação a essa mudança pro emprego foi muito difícil. O primeiro ano, eu lembro que a gente criou um grupo na faculdade, um grupo de e-mail de todo mundo da turma, pra contar... pra cada um contar as suas experiências. Então a gente trocava e-mail e eu ate mandei uma e-mail pra eles, eu falei: "Eu não sou professora, eu sou acho que agente sanitarista", alguma coisa assim, porque era educação infantil e daí as crianças... a prefeitura [da cidade] não tinha a estrutura que deveria ter. Então, assim, a cada dez crianças deveria ter uma monitora, eu tinha 15 crianças de 3 anos, nenhuma monitora. Não tinha nenhuma pessoa que auxiliasse a cuidar da parte, assim, xixi, cocô, entendeu? Porque eles fazem, não tinha. Então era só eu. O banheiro era fora da sala de aula, então eu tinha que levar as crianças até lá, dar banho e voltar e não tinha aonde deixar, porque eles ficavam, cinco crianças sozinhas numa classe, com três aninhos, enquanto eu ia dar banho em uma. Era proibido levar todo mundo junto porque o banheiro era pequenininho. Então, tudo isso me deixou muito preocupada, eu falava: "Mas como? Isso não é condição". Eu chamei os pais, eu falei: "Olha, vão na prefeitura, reclamem, eu já liguei lá varia vezes, eu já fui conversar", os filhos 'tavam' correndo perigo na minha opinião, entendeu? Deixar eles sozinho, ter de sair pra levar outra criança ao banheiro, tudo. Então... e as outras professoras achavam muito normal, elas estavam acostumadas, eu acho que porque como eu sabia como era em [outra vizinha], então eu achava absurdo. Então elas me diziam: "Se você não gosta, volta pra sua cidade". Então eu achava assim, tonto isso, eu

achava uma bobeira, deveria se unir pra melhorar, então ficar: “Ai, você não é daqui, não vem reclamar”, entendeu? E daí isso daí começou... eu comecei a ficar doente no primeiro ano, eu desenvolvi um problema no ano que eu tenho até hoje no ombro e no pescoço, daí não sei o quê que é, já fui em um monte de medico, ninguém descobre, mas eu tenho muita dor, e começou nessa época. Vive travado aqui nessa região, provavelmente é tensão e... só que não sara mais, não melhora. E daí eu comecei a ficar... ter muita gripe, muito resfriado, muita... sabe? Problema de saúde, por causa do nervoso, porque eu não achava certo aquilo, achava que as crianças não deveriam ficar submetidas àquilo e ninguém ‘tava’ disposto a querer mudar. Então assim, aquele primeiro ano pra mim foi... foi absurdo.

Além disso, Diana enfrentava problemas extraclasse causados pela professora do outro período da mesma turma (ensino integral). Por isso, ela sofria cobrança dos pais dos alunos ("eles viam que as crianças não faziam nada no [outro período]"; "[a outra professora] começou a inventar [“os filhos chegavam machucados”] e, depois de pais virem reclamar e cobrar que eu fizesse alguma coisa porque a gente trabalhava na mesma sala"). Ao "trabalhar alguns temas" com os alunos, como "higiene, algumas coisas mais ligadas com essa faixa etária", ela sofreu críticas dos outros professores: "o pessoal começou a achar ruim". Diana tinha um bom relacionamento com os funcionários e com a diretora da escola ("era um faz tudo"), que, "uma hora você via ela cuidando de uma sala de aula porque não tinha professor substituto, outra hora você via ela limpando o chão que não tinha faxineira"; "era uma pessoa muito aberta, eu via que era uma pessoa que queria trazer um crescimento para os professores", pois ela era "de trazer textos, de trazer direções a partir do teórico". Devido aos problemas vivenciados nessa escola, Diana pediu demissão antes do ano letivo terminar: "Daí depois eu resolvi sair".

Em outubro daquele ano passou a lecionar em uma turma de quarta série em uma escola pública localizada em um bairro periférico de uma cidade próxima. A realidade que encontrou foi, para ela: "o maior desafio que eu já tive, assim, porque nenhum deles [alunos] sabia ler e escrever, numa turma toda. E eram crianças muito pobres".

Tinham famílias extremamente difíceis, famílias de traficantes, famílias que tinham prostituição. A prostituição no bairro era muito grade, então tinha alunos da escola, aluna que se prostituía, mas os alunos, eu via assim, que eles precisavam entendeu? Que nunca ninguém tinha olhado para aquela crianças, falando uma linguagem bem clara. Eles tinham passado por quatro anos, eles estavam no final do quarto ano, da quarta série e eles não sabiam o alfabeto. Tinha criança que eu pedia pra fazer o A, fazia o 1. Então, pra mim isso foi assim... a hora que eu vi isso, eu falei: “Não é possível”, entendeu? No estado de São Paulo a gente acha que isso acontece lá nos confins, onde né, é difícil ter escola, não sei o que lá, não, ‘tava’ ali, do meu lado. E daí eu falei “perai”. Ai eu comecei a fazer alguns trabalhos com eles né, pra tentar desenvolver tudo. Da turma toda eu consegui alfabetizar a maioria, teve três alunos que não se alfabetizaram.

No ano seguinte, segundo na profissão, Diana permaneceu na mesma escola, mas lecionando para uma turma de primeiro ano. A relação com os outros professores era distante e, mesmo nos momentos de convivência, como nas horas de trabalho pedagógico coletivo

(HTPC), "não tinha uma orientação pedagógica, uma orientação de estudos", "a gente ficava lá sentado. Cada um podia fazer o que quisesse. Então, era um tempo perdido". A relação com a diretora da escola ("era louca"; "uma figura excêntrica") também era distante: "Só quando precisava muito a gente ia conversar com ela". Um dos casos em que teve que recorrer a diretora, foi quando foi ameaçada pela mãe de uma aluna ("eu chamei a atenção dela"):

Daí então, nessa turminha de primeiro ano, era uma turminha muito boa. Os alunos, eu gostava muito deles e eles eram alunos muito bons. A maioria das famílias, por mais problemas que eles tivessem, eles davam muito valor pra escola, então, isso eu via assim, que acho que nenhuma outra escola você tem isso, só em escola de periferia, o valor que você via que eles davam. E aí, essa mãe em específico, eu nunca tinha tido problema com ela, mas, teve um dia na sala de aula que as crianças estavam muito agitadas e daí as professoras tinham me dito assim: "Oh, sabe o quê que funciona? Você fala pra eles: "Quem prestar atenção, quem participar da aula", fizer tudo o que você tá pedindo aquele dia, você vai trazer uma balinha no outro dia". Daí eu falei assim... nunca tinha gostado né, behaviorismo, mas vou tentar, porque apesar de eles serem uma turma muito boa, era uma turma muito difícil no sentido assim, tinha muita briga, as crianças... um pouco viam o que acontecia na rua e levava isso na sala de aula, então tudo eles queriam resolver dando soco, murro, pontapé, então eu falei assim: "Olha, hoje se não acontecer nada disso, se todo mundo se comportar, amanhã eu vou trazer bala pra vocês, mas não vai poder ter briga, não vai tratar o amigo mal". Eu sempre conversava om eles pra não fazer isso, eles voltavam fazer, então eu vou tentar de outro jeito. E teve uma menina que fez, mas não era uma menina que me dava tanto trabalho entendeu? Aí eu falei: "Eu não acredito, você brigou com o seu amigo, não sei o que lá, então amanhã você não vai ganhar balinha". Mas eu nem sabia se eu ia dar essa bala, se eu ia levar essa bala. Terminou o dia, ela foi embora, saiu da escola, passou dois minutos voltou ela e a mãe. Entrou, chegou na porta da minha sala, os pais iam pegar na porta, aí a mãe começou gritar que não era pra mexer com a cabeça da filha dela, que se eu mexesse com a cabeça dela eu ia ver, porque quem educava a filha dela era ela, que se a menina desse trabalho era pra eu ligar pra ela ir buscar a menina, que eu não era pra ensinar... era só a matéria da escola, dar educação era a mãe. Então, se ela bagunçasse, se ela fizesse qualquer coisa ela queria que eu ligasse, mas eu falei: "Mas eu não posso, eu vou ligar e vou ficar mandando a menina ir embora todo dia? Foi um problema que aconteceu aqui e que eu resolvi aqui, ela brigou com uma outra criança a gente tem que resolver aqui dentro, não vou ligar pra ela ir embora"; ela falou: "O quê? Você vai parar na vala", não sei o que, começou a me ameaçar. E a vala era um lugar que tinha no bairro onde eles jogavam os corpos de quem... de traficante... Ela falou assim: "Você vai ver, amanhã você vai aparecer na vala, com a boca cheia de formiga", não sei o que lá. Eu falei "Jesus né, e agora?". Daí eu fui saindo da sala porque ela queria me bater, e eu 'tava' sozinha na sala, então eu percebi que eu tinha que tentar... fui tentando sair, fui em direção a sala da diretora e a diretora é casada com policial, então com a diretora ninguém mexia no bairro. O carro dela ficava estacionado na rua, e eu nem ia de carro por causa disso, nenhuma professora ia de carro, sempre os maridos que levavam e iam buscar. E o dela ficava parado na rua e era um carro que ninguém mexia. Daí eu fui em direção a diretora, daí ela veio, mandou a mulher ir embora tudo, aí ela falou assim... eu perguntei tudo o que ela podia me ajudar, ela falou: "Oh, quando ela 'tá' falando vala, você vai mesmo"; ela falou: "Não é uma ameaça da boca pra fora, você vai", porque essa mãe era traficante também, então tinha uma serie de coisas. Então ela falou assim: "Não bobeia, quando você descer do ônibus vem correndo pra escola, sempre olhando pra um lado pro outro". Daí ela falou: "Dentro da escola o quê que a gente pode fazer? Eu vou deixar o portão trancado, com chave, cadeado", instalou mais uma porta, porque tinha o pátio e tinha um corredor que ia pras salas, então ela mandou instalar uma porta de ferro assim, entre a salas e o pátio, e ficava trancada pra evitar que alguém entrasse. Depois que aconteceu isso, ela falou: "Mas da porta pra fora eu não posso fazer nada". Eu falei: "Eu vou à delegacia, vou fazer um boletim de ocorrência", ela falou: "Não faça isso, você sabe que os policiais vêm aqui

e eles recebem propina daqui”, ela falou: “Você vai lá pra quê?”, daí ela falou: “Você vai só ficar mais desprotegida, porque você vai criar mais problema com isso”. Daí foi que eu comecei a ficar morrendo de medo entendeu? Então eu ia trabalhar horrível, não passava nem uma maquiagem, pra não chamar atenção, eu ia com roupa fechada, porque eu morria de medo, porque ela me ameaçou assim de várias maneiras, então eu tinha medo que alguém viesse me estuprar, fizesse alguma coisa assim na rua. Tinha medo dela, ela já tinha rasgado blusa de uma mãe na porta da escola, com alicatinho de unha, então a mãe quase ficou cega, ela... sabe? Ela já tinha batido em outras pessoas na porta da escola, já tinha entrado uma vez na escola e agredido uma professora, então eu fiquei com muito medo. Ai depois logo depois disso, eu sai.

Após esse incidente, o marido e os pais de Diana não queriam que ela continuasse nessa escola, pois ela passou "a ter muito medo". Nesse período, ela ingressou no mestrado em um programa de pós-graduação em educação em uma universidade pública. Por alguns meses ela conciliou as duas atividades, mas dadas as dificuldades com os horários e as viagens, ela optou por abandonar o emprego ("eu exonerei"). Em sua decisão pesaram as dificuldades encontradas na escola e a ameaça sofrida, pois Diana não se sentia segura para ir até a escola.

Durante os dois anos em que cursou o mestrado, Diana recebeu uma bolsa de uma agência de fomento. Apesar dos problemas enfrentados com o orientador da dissertação ("ele era péssimo"; "passou a deixar de assumir os compromissos"), ela recebeu o apoio do namorado (hoje marido) e da família para que concluísse o trabalho: "Eu ia parar, eu ia abandonar, e eles falaram: 'Você vai fazer, você consegue'".

Pouco antes de defender o mestrado em educação ("Eu já estava desesperada"), Diana foi contratada para lecionar em uma escola privada. Ela está a quatro anos nesse local ("considero um bom emprego") e que seus pais "ficaram muito felizes" quando ela foi contratada. Diana tem pretensões acadêmicas, por isso ela se prepara por meio de leituras para buscar o ingresso no doutorado.

Com o apoio dos pais, Diana optou pelo curso de Pedagogia, apesar da resistência de alguns parentes. Em sua decisão pesou o fato de existir uma faculdade pública em sua cidade e a ponderação de que, caso fosse aprovada para outro curso (Medicina ou Relações Internacionais), teria gastos que onerariam a sua família. Excetuando-se um breve período (três meses) como funcionária de uma loja, o percurso profissional de Diana é todo realizado como professora. Após lecionar em diferentes escolas, ela foi aprovada em uma seleção para uma escola privada. Os primeiros anos do percurso profissional de Diana são marcados por experiências problemáticas, como um caso de ameaça e as dificuldades enfrentadas ao lecionar em uma escola pública de educação infantil.

Práticas culturais, lazer e socialização

A família de Diana sempre participou ativamente das atividades da Igreja Católica. Seus avós paternos e maternos, bem como os seus pais, sempre praticaram ações ligadas à religião e à família. Durante a adolescência, ela dava aulas de catequese aos filhos dos membros da paróquia. Hoje, ela tem uma relação de distanciamento com a igreja, o que é sempre ressaltado pelos seus pais: "Até hoje os meus pais querem que eu faça [a crisma] de todo jeito". Isso ocorreu após Diana ingressar na faculdade: "Eu sou católica, mas hoje eu não vou mais à igreja. Eu acredito em Deus, acredito, entendeu? Acredito, mas, depois que eu entrei na faculdade, comecei a estudar um pouco mais por conta própria, eu fui..."; e conclui: "Eu comecei a ler um pouco mais sobre a igreja e vi tanta coisa errada". Apesar das diferenças que teve com os pais, principalmente por motivação religiosa, a família é "muito amorosa", "eles têm os valores muito claros, assim, honestidade, respeito, ética". As atividades de lazer da família estavam relacionadas à prática religiosa.

Desde o início de sua escolarização, Diana frequenta livrarias: "Mas eu não estou comprando muito livro"; "a gente [ela e o marido] sempre gosta de ir na livraria porque nós dois gostamos de livro". Recentemente ela comprou dez livros infantis ("para poder ler para as crianças") e de história da educação. Por isso, ela diz que: "Então mais eu vou [em livrarias] do que eu compro [livros]". Atualmente, devido a rotina profissional (acordar cedo, viajar para uma cidade vizinha e retornar para casa a noite), ressalta por duas vezes, ela não lê como antes. Dentre suas preferências, ela diz: "A maioria são de história da educação, então agora eu 'tô' com um livro do sindicalismo dos professores que eu 'tô' tentando ler, mas já começo e daí não consigo. Tenho que ficar parando por causa desse sono". Por isso, ela diz que lê menos livros de literatura e que opta por aqueles "ligados a área da escola, história da educação, sociologia...". Como autores preferidos, ela cita Cecília Meireles e Carlos Drummond de Andrade ("esses autores mais conhecidos eu já li os livros todos"); e que opta por "livros que fazem pensar". Os últimos livros que Diana leu foram: A revolução dos bichos, de George Orwell; Ensaio sobre a cegueira e Cain, ambos de Saramago, "porque você vai fazendo uma reflexão".

Na internet, Diana utiliza as redes sociais para manter contato com amigos e familiares e que pesquisa "coisas para a casa", como "decoração, ideias para o jardim, plantas que eu posso colocar, como cuidas, essas coisas".

Devido as suas convicções políticas ("Eu tenho um pensamento de esquerda"), ela acompanha o noticiário, mas não lê os jornais ("jornal não gosto"; "não entro na Folha [de São Paulo], não entro no Estadão"): "Não vejo sempre os mesmos sites". Ela menciona o site Pragmatismo Político, e que, "às vezes até vejo sites mais relacionamento com o pensamento

da direita para comparar um pouco as notícias". Diana era assinante da revista Carta Capital, mas que "esse ano 'tá' tudo meio assim, um corte de gastos".

Diana tem por hábito ouvir música enquanto está no carro, no deslocamento para a cidade em que dá aula: "Outro dia eu comentei isso com o [marido] que eu sinto falta de música aqui em casa", porque "eu ouvia bastante música antes". Ela diz gostar de MPB e gostar muito de Nando Reis. Também menciona como suas preferências Scorpions, Bon Jovi, Celine Dion, Laura Pausini, Andrea Bocelli, Freddie Mercury e que gosta "muito de música clássica também", mas não cita nomes. No ano anterior ela e o marido estiveram em dois shows (Nando Reis e 2Cellos) e no ano atual em um (Scorpions), "mas não são muitos assim que a gente vai não".

Até o ano anterior, quando residia com os pais, Diana saía com mais frequência, pois "a noite tinha algum teatro, algum show", mas que "[a cidade em que morava] não é uma cidade que tem muito essa parte cultural e aqui [cidade atual] também não. Tem mais no Sesi ou no Sesc, então às vezes a gente vai, mas não é tanto assim". Novamente, ela diz que, apesar dela e do marido gostarem muito do cinema, "a gente evitou um pouco essas coisas que gastam". Por isso, eles assistem a muitos filmes em sua casa e que também se reúnem com amigos e com sua família para assistir ("gostam bastante também"). Suas preferências são por filmes "de romance, filme de terror, de suspense e filmes que puxam um pouco mais para esse lado histórico", do qual ela menciona o filme *A vida é bela*. Além dos filmes, ela e o marido assistem a séries na tv (*The Big Bang Theory*, *Game of Thrones*, *Masterchef*, *Walking Dead*).

Como gosta de fotografar, ela adquiriu uma câmera profissional; por isso pede dicas a um amigo que é fotógrafo profissional: "Tenho até livros, por exemplo, Sebastião Salgado, livros de fotografia". Em relação a prática esportiva, ela e o marido fazem diariamente caminhadas e que, durante sua escolarização, "não via nada que [...] gostasse na área". Diana viaja uma ou duas vezes por ano, mas que, por questões financeiras, "esse ano aqui não vai dar". No ano anterior eles foram para a uma cidade turística no Centro Oeste. Meses atrás, ela e o marido passaram quinze dias na Itália em lua de mel, onde visitaram museus, castelos e locais históricos. A renda familiar também é mencionada como um impeditivo às saídas culturais:

Então, todas essas coisas que são culturais é onde a gente acaba conseguindo cortar porque, por exemplo, a alimentação, a gente [Diana e o marido] recebe vale, eu e ele, os dois recebemos vale, então a gente pode sair pra jantar, pra comer que não vai impactar no salário, porque vai sair do vale, agora, outras coisas, por mais que você fale: "Ai, eu só vou no cinema", o cinema 'ta' caro, então como a gente tá com o orçamento bem contado...

Semanalmente, Diana e o marido participam de algum encontro, seja com os amigos ou com os seus familiares e que saem com frequência para comer fora. Ela mantém algumas amizades de todos os seus períodos de escolarização ("uma amiga que eu tenho desde o pré"), "uma que é dentista, tem outra que é farmacêutica, a outra é formada em gastronomia e a outra não se formou, não fez faculdade, trabalha como vendedora". Outras amizades próximas vem dos anos de faculdade e mestrado: "professor quando se vê, fala da escola [risos]": "A maioria dos amigos que vem aqui em casa, que a gente sai junto, que eu 'tô' sempre junto, são amigos que estudaram comigo".

Recapitulação do percurso biográfico da professora Diana

- A família de Diana passa, desde a geração de seus avós paternos e maternos, por uma melhora nas condições materiais de existência, inclusive com o aumento no número de anos de escolaridade.
- Como autônomo de pouca qualificação e baixa escolaridade, o pai fez um grande investimento na escolarização das filhas.
- O ascetismo de base católica da família orienta a conduta de pais e avós, como o comedimento em relação às práticas culturais, ao lazer, aos gastos familiares e a conduta cotidiana.
- O percurso escolar de Diana é irrepreensível, mas acompanhado pela precoce preocupação com a condição econômica da família.
- Durante a graduação, com o incentivo dos pais, ela lecionou como bolsista em um projeto de educação de jovens e adultos como forma consciente de preparação para a profissão de professor.
- Antes de ingressar na escola em que leciona, ela passou por diversos constrangimentos na profissão, o que a fez redirecionar o seu percurso profissional ao decidir não mais lecionar na educação infantil.

3.4.1 A prática da professora Diana: "A maioria da turma sai alfabetizada"

Diana leciona há quatro anos em uma escola particular em uma cidade de médio porte. Ela é professora de uma turma do primeiro ano do ensino fundamental com trinta e dois alunos.

Aos finais de semana e em quase todas as noites dos dias úteis, Diana realiza a preparação das aulas em sua casa.

Na escola a gente só tem uma vez por mês, nessas quartas-feiras que eu te falei que eles saem ao meio dia, o período da tarde é pra estudo, então no período da tarde, assim, a primeira quarta-feira do mês é pra recados gerais, tudo o que precisar é feito nesse dia, que eles chamam a gente pra fazer essas coisas que são necessárias, a segunda e a terceira quarta-feira são de estudo, então a coordenadora leva texto e o estudo lá realmente é estudo sabe? Então é diferente assim de outros HTPCs que eu tinha participado em outras escolas. E na última semana é planejamento, então aí a gente, na última quarta-feira à tarde a gente começa a fazer o planejamento do próximo mês. Só que não dá tempo de fazer um planejamento desse que eu te falei, detalhado em 4 horas, não dá tempo. Aí todos os dias à noite, tem semana que não é todo dia, eu chego e faço as atividades que eu tenho que fazer, então, separar material 'pro' dia seguinte, planejar, pesquisar. Na maioria da vezes os materiais que eu preciso impresso eu já planejo na semana anterior, porque na segunda-feira a minha coordenadora imprime tudo o que a gente precisa pra semana, então quando é na sexta, no sábado ou no domingo, eu já penso no que eu vou fazer na semana, o quê que eu vou precisar de recado, de material, de folha, mando pra ela imprimir, e daí durante a semana o que eu preciso é assim, vamos supor: "Eu preciso de imagens, amanhã é a aula que eu vou dar tal coisa, então eu vou separar as imagens", "ai, amanhã é...". Por exemplo, outro dia eu usei um livro que eu tinha aqui pra trabalhar geografia com eles, aí então eu já pego, coloco na bolsa e separo. E daí é, ao mais assim, essa separação. Uns materiais eu preparo então no final de semana ou na sexta, materiais escritos e daí o que preciso separar, "ai preciso de jornal, preciso de revista", aí eu vou fazendo a noite, separando o que eu preciso ou se é uma coisa que eu não tenho aqui, eu falo amanhã chegando, eu já me planejo aí no outro dia a hora que eu chego na escola eu já peço pra uma inspetora pegar na sala os materiais pra mim.

Assim, em seu dia-a-dia, as atividades planejadas por Diana incluem aquelas exigidas pela escola em que leciona (semanal e mensal) e a preparação das aulas com a utilização dos materiais fornecidos pela própria instituição, bem como com o que pesquisa em livros e na internet.

A rotina da professora Diana

Diana leciona de segunda a sexta-feira das 07h até às 16h. Por trabalharem em cidades diferentes daquela em que residem, ela e o marido acordam às 05h. Antes de saírem de casa, por volta das 05h50, tomam café da manhã preparado pelo marido e cuidam das plantas e do cachorro. Ela chega na escola por volta das 06h45, após 40 minutos de viagem. O primeiro período de aula vai até às 11h. Diana almoça todos os dias (entre 11h e 12h) na casa de sua mãe ("É perto, mas você perde meia hora"). Apesar da comida servida na escola ser "muito boa", "a gente não pode comer". Depois do almoço, as aulas ocorrem até às 16h.

Eu chego mais ou menos esse horário [06h45] e fico esperando no espaço que tem no relógio de ponto até dar as 5 pras 7h, que é a hora que a gente passa o cartão. Aí depois já desço, pego as crianças, eles entram por um portão, formam já uma filinha assim, se organizam ali juntos, daí a gente vai e leva eles pra sala, por ser primeiro ano, então a gente que leva, porque eles são menores. Pego, levo pra sala, chegando na sala, as crianças já têm uma rotina, colocam o caderninho de recados na minha mesa. Já vem: "Pro, tem recado pra você", aí eu já vou, dou uma organizada na mesa porque eles fazem uma montanha na minha mesa de coisa, já sento com eles e a primeira coisa que a gente faz todos os dias é um momento da leitura, que é uma

coisa que eu acho muito importante e, então, a primeira coisa assim, e eles pedem muito né, se não tiver, se as vezes por um motivo, às vezes, tem informática no primeiro horário, uns dias da semana, aí eles chegando na sala eles, já querem fazer [a atividade de leitura]. Eles sentam todos juntos, daí eu sento também com eles no chão e daí eu escolho – a gente tem o trabalho de variar os gêneros de leitura né, então cada mês eu trabalho com 4 gêneros, a cada mês. Daí já coloco no plano quais os gêneros que vão ser trabalhados. Nem sempre eu uso só esses gêneros, porque tem meses, por exemplo, que a gente ‘tá’ trabalhando com texto informativo, classificado, anúncio de jornal, receita, autobiografia ou biografia, tem alguns gêneros que as crianças não gostam muito, porém a gente trabalha pra que eles vejam as características do gênero, pra que aprendam tudo. Só que depois, eles sempre ficam: “Pro, mas lê uma história também”. Então, às vezes, eu trabalho no momento da leitura o gênero que eu coloquei aquele mês e em seguida eu leio um livro de história que eu separo pra eles, que seja que eles gostem, porque o primeiro momento seria a leitura para que eles aprendam e o segundo momento, o prazer da leitura. Então, aí tem dias que a gente faz só o livro se é... Porque tem mês, por exemplo, que eu coloco que um gênero vai ser obra de um determinado autor, que não é bem um gênero, mas eu coloco: “Obra de Monteiro Lobato, obra de Ruth Rocha”, então aí nesse dia, eu leio só esse livro. Agora quando a gente ‘tá’ trabalhando um gênero e eles pedem em seguida um outro livro, ou alguma coisa, daí eu faço também essa segunda leitura. Leio né, a gente vai lendo, vou mostrando as figuras e a gente usa [na escola] alguns métodos, então, por exemplo, a inferência. Sempre vai perguntando pra criança: “O quê que você acha que vai acontecer?”, pra ir também desenvolvendo neles né. E daí: “O que você acha pelo título, qual será que é a história?”. Vou fazendo perguntas e como eles são pequenos, eles gostam muito de falar o que eles imaginam, eles vão comentando. Aí depois, quando é um autor novo, às vezes eu leio a biografia do autor, depois eles voltam, vão para os lugares deles, aí a gente faz em seguida a... o painelzinho que põe o... a ajudante do dia faz a chamadinha, então ele vai entregando os crachás, falando o nome das crianças, agora já sabem o nome completo, com sobrenome, vai lendo, vai chamando, as crianças vão falando se estão na sala “presente”, eles gostam, aí ele vai marcando, conta o número de alunos, marca na lousa, depois a gente faz o calendário, faz a casinha do tempo e aí começam as atividades que, essas são uma rotina, todo dia tem. Aí depois vem as matérias né, português, matemática, ciências, cada dia da semana é uma ordem. Depois, [08h40] começa o horário de lanche deles, então mais ou menos quando é [08h30] eu já começo a chamar eles pra lavarem as mãos. Aí lavam as mãos, daí [08h40] a gente vai pro refeitório, a gente passa álcool gel, tudo, eles vão comer e daí eu vou pro lanche. Eles têm 20 minutos, a gente tem 15. Aí depois volto, pego as crianças, daí continua as atividades. [...]. Daí eu vou pra sala dos professores, eu levo lanche e vou comer né. Aí, depois vou, busco eles, daí tem também as matérias, cada dia uma matéria, aí, a gente fica na sala ou, às vezes, é educação física ou o que for, ou na sala, fora da sala, mas fazendo as matérias, até [10h40]. Daí [10h40] eles começam a ter o horário de higienização das mãos, descanso. Começa o descanso deles, então aí eles vão lavar as mãozinhas, eu vou chamando, ajudo a lavar, a gente ajuda quando... Tem alguns dias que eles têm descanso na sala, assistindo vídeo, então a gente tira as carteiras, coloca os colchonetes e tem outros dias que eles têm descanso de brinquedo. Então eles trazem brinquedo e vão brincar numa área externa. Daí se precisar arrumar a sala, a gente arruma. Depois, às 11h eu vou almoçar e as crianças vão almoçar também, aí eu volto ao meio dia e eles já ‘tão’ descansando. Então tem uma estagiária que acompanha o almoço deles, daí eles almoçam, quando todo mundo terminou de almoçar eles vão ou pro descanso do vídeo, ou pro descanso do brinquedo. Aí eu chego eles ainda estão no descanso, tem mais alguns minutos né, um tempinho. Depois recomeça as matérias. [E qual é o horário?]. Mais ou menos 12h10. Às vezes atrasa um pouquinho, porque às vezes eles demoram um pouquinho mais pra comer, então as vezes eu fico meio com dó de deixar eles descansarem tão pouquinho, deixo mais 5 minutinhos, mas é [12h10], [12h15] recomeça. Aí depois a gente faz as atividades também do dia a dia, daí quando é [14h40], de novo, lavar as mãos, aí eles vão pro lanche. Aí eu vou tomar o meu lanche também na sala dos professores. As [15h] a gente volta pra sala. E daí tem mais uma aula né, [15h] termina o lanche, aí tem mais uma aula, quando é, eles saem às [16h], mas como o primeiro ano demora mais pra se organizar, quando é mais ou menos [15h45], eu já começo pedir pra eles guardarem as coisas,

então eles já vão arrumando o material deles né, arrumam as mochilinhas, daí a gente chama as crianças que saem com o transporte escolar, vans, ônibus, e chama as crianças que saem com os pais, que os pais vem buscar. E daí cada semana, uma semana eu acompanho o transporte, e na outra semana eu acompanho as crianças que vão com os pais. Então pego a minha turma e a turma do outro primeiro ano, todos que vão com vans, transporte, pego eles e levo 'pro' portão e vou fazendo a saída. Na outra semana eu pego os da minha turma e da outra turma de primeiro ano que saem com os pais, então a gente troca, cada semana é uma. E aí depois é só passar o crachá e sair.

O horário de volta para casa após o trabalho está condicionado aos compromissos do marido de Diana. Ele ocorre ou às 17h, quando ela faz o percurso sozinha e, ao chegar em casa, prepara as aulas; ou às 19h, quando aguarda ele na casa de sua mãe. Ao chegar em casa, eles cuidam do jardim e saem para caminhar e passear com o cachorro. Após o jantar, assistem algo por "meia hora e vai dormir".

Durante os dias úteis, Diana dorme apenas cinco horas por noite, por isso ela se diz “bem cansada” com a rotina. Ela reclama do fato de dispor de pouco tempo para a convivência familiar.

Relações sociais na escola

Diana é assídua no trabalho e, mesmo em casos de necessidade médica, evita faltar porque o tratamento da diretora "é tão grosseiro" que "praticamente ninguém falta. É muito raro alguém faltar". Por isso, ela aponta que é "difícil conviver" com a diretora "porque ela tem uma postura, assim, ela pensa que é militar eu acho". Por isso, as conversas com a diretora são formais e estritamente profissionais: "Ela vê a gente no corredor, não dá um bom dia, sabe? Então, assim, se ela estiver bem-humorada, cumprimenta, senão nem olha, você passa ao lado", pois "não é uma pessoa que você realmente pode contar de verdade". Diana conclui: "O tratamento é tão grosseiro, que aí depois você fica meio assim: 'Mas porquê que eu vou conversar, ter amizade com uma pessoa que me trata dessa maneira?'".

A relação de Diana com os funcionários da limpeza e da administração é "muito boa", pois são pessoas atenciosas e prestativas ("todo mundo conversa"). Isso ocorre porque "não fica só no seu trabalho. Você viu uma situação, já ajuda e são pessoas muito bacanas", "legais". Por isso, ela diz que "com os funcionários é na verdade o melhor relacionamento, melhor do que com as professoras".

A relação com os outros professores, diz Diana:

É meio dividido porque tem professores que a gente tem um relacionamento muito bom e outros professores que eu já não me sinto bem para confiar, para dividir alguma coisa por conta de situações passadas que já aconteceram. Então, apenas eu converso, assim, no momento, por exemplo, sei lá, quarta-feira a gente tem reunião de estudos. Então você 'tá' no grupo junto, vai

estudar esse texto, então eu converso, mas quando está na sala dos professores só, às vezes troca uma palavra, outro bom dia, boa tarde, mas não é uma pessoa que eu vou contar, que eu vou propor uma atividade junto sabe. E tem as outras pessoas que tem um relacionamento muito bom que a gente tem amizade e que me ensinam muito. Inclusive quando eu entrei lá eu tinha dois anos de experiência né, tinha na prefeitura e tinha [na cidade], então aí elas me ensinaram muito mesmo, as outras professoras. A maioria lá já tá com mais de 20 anos de profissão, já está prestes a se aposentar, então eu aprendi também muito com elas, e o relacionamento com a maioria dos outros professores é bom.

Diana teve uma situação de constrangimento na escola em que trabalha, pois alguns de seus ex-alunos começaram a reclamar com os pais de que ela não lhes dava mais atenção nos corredores na escola. Após conversar com os familiares das crianças (pais e irmãos), descobriu que era uma outra professora que pedia aos alunos para evitarem o contato com Diana. Esse e um outro fato [omitido por sigilo], além de causar constrangimento diante de pais e alunos, fez com que Diana se distanciasse de outras professoras. Nos momentos de convivência em comum (café e reuniões na sala dos professores), ela e os professores com quem mantem uma relação de amizade aproveitam para trocar experiências. Nessas conversas, é comum falarem das dificuldades de algum aluno e sobre as atividades que realizam em sala.

Os alunos de Diana têm entre cinco e sete anos de idade. Ainda na primeira semana de aula ela consegue saber o nome de todos os alunos, "porque é muito tempo com eles, eu fico oito horas por dia e como eles são muito pequenos a todo momento você precisa falar e interagir com eles". Ela procura manter uma relação de proximidade com eles, pois entende que, ao adquirir a confiança das crianças, eles verbalizam para ela as suas dificuldades.

Eu acho que eu tenho um bom relacionamento [com os alunos]. Procuro sempre ter uma relação de amizade e ter uma abertura com as crianças pra que eles se sintam a vontade, pra que eles se sintam seguros, pra que confiem mesmo, porque acho que é importante essa relação é... a partir do momento que a criança se sinta segura e confia, ela pode falar: "Ah, eu não 'tô' entendendo, me ajuda?", sabe? Porque a criança, às vezes, pode ficar retraída e não falar a dificuldade que ela tem, até medo de se expor assim e até de participar em voz alta na sala. Então eu percebo que, no começo do ano, a participação dos alunos é menor e depois vai crescendo, então eu tento ter um relação assim com eles né. Mesmo fora da escola eles sempre me convidam pra aniversários, eu procuro ir, porque eles ficam felizes, e eu gosto também. É um momento que eu tenho que eu não preciso ensinar nada. Então é um momento que eu posso ir ali, me distrair, me divertir com eles.

Para ela, seus alunos "são muito carinhosos" ("o tempo todo eles querem abraçar"). Ao estabelecer essa relação de confiança, é comum os alunos compartilharem com ela "coisas muito pessoais que acontecem em casa". Nessas situações ela procura resolver o problema ou descobrir o que se passa. Diana diz que gosta "muito de receber as cartinhas que eles dão", "quando eles aprender a ler".

Origens sociais dos alunos

O valor da mensalidade da escola em que Diana trabalha é baixo. A instituição também tem alunos "que não pagam, visto a renda familiar. Então, boa parte, boa parte mesmo dos alunos não pagam". Ela mantém uma relação de proximidade com os pais de seus alunos:

Todo ano os pais participam bastante das aulas, até eu não citei isso antes, mas é um momento de interação com os pais, que eu chamo muito os pais pra participarem das aulas. Então lá, a gente vai fazer resgate de brincadeira antiga, então os pais vêm ensinar brincadeiras. Esse ano a gente fez na época do dia do trabalho, a gente chamou os pais pra contarem sobre as profissões, então, foram assim, mais diferentes profissões, [...] porque, às vezes, a mãe é da indústria, mas o pai não, então tinha muitos... muitas profissões diferentes. A maioria dos pais da turma não tem nível superior, tem uma mãe que é professora, ela tem nível superior. A maioria dos outros pais eu acredito que nenhum tenha. Tem alguns que estão fazendo faculdade, que as crianças até comentam e, mas mais ou menos é isso né, estudaram... [...]. Muitos são operários, trabalham em fábricas. Tem outros pais... tem um pai que é carteiro, tem pais ou mães que são vendedores ou vendedoras. [...]. Têm mães que trabalham como vendedora de produto de beleza, essas coisas. Tem cabeleireira, em manicure, essas coisas.

As crianças e suas famílias residem em diversos bairros da cidade ("Tem espalhado pela cidade toda"; "Eu tenho crianças que moram nos bairros mais ricos da cidade e tenho crianças que moram nos mais periféricos"). Como a maioria dos pais trabalham na indústria, a frequência nas reuniões é alta, tanto de pais quanto de mães, pois "quem não está trabalhando naquele horário vai".

Além disso eu marco bastante reunião, é que nem eu te falei, essa semana e semana passada eu tive muitas reuniões específicas com pais, com um pai num dia, com outro pai no outro dia. Teve reunião... dia que eu tive três, quatro reuniões. Então aí eu chamo pra falar, por exemplo, quando a criança tem dificuldades de aprendizagem eu chamo, falo 'pro' pai qual é o trabalho que eu 'tô' fazendo, o quê que a gente 'tá' fazendo, porque não costumo pedir pra levar em professor particular. Eu falo o quê que eu 'tô' fazendo em sala, como o pai pode contribuir em casa, auxílio nas tarefas, esses tipos de coisas. Chamo quando existe algum problema, assim, entre as crianças da turma. Então, por exemplo, semana passada aconteceu uma fato na escola, que foi um problema, uma das mães que me pediu se eu poderia resolver tudo, aí eu falei "não", aí eu chamei os pais de todos os alunos que participaram dessa situação, e às vezes quando eu percebo que a criança, é... já tive criança que começaram a chorar por causa de alguma situação que viu em casa. Já tive crianças que tiveram relato assim de... que viram agressão familiar, ou quando eu percebo alguma mudança na criança. Então, era uma criança super alegre, super espontânea e de repente parou de participar em aula, começou a ficar muito quietinho. Ou o contrário, era uma criança super... que não dava nenhum problema de comportamento, não brigava, de repente começou a brigar muito com os outros, então eu chamo pra conversar sobre isso. E às vezes os pais pedem pra marcar reunião por algum motivo eles acham que precisam, né, e daí a gente conversa.

Nas reuniões com os pais dos alunos, Diana procura mantê-los informados sobre o rendimento escolar das crianças. Para isso, ela se utiliza (de vez em quando) de um sistema de cartões coloridos que ela coloca dentro das mochilas das crianças. Assim, ao receber um cartão específico, os pais das crianças sabem se precisam ou não permanecerem na sala ao final da

reunião, mas "todos ficam, fazem uma fila". Para ela, "o que atrai muito os pais é porque a gente faz uma parte mais formativa".

Toda reunião eu escolho um tema, normalmente um tema que tem como problema na sala, tem acontecido na sala esse tema, esse problema e procuro trabalhar com os pais. Então eu levo um vídeo, levo essas coisas. E os pais participam. Durante o ano eu percebo que eles vão se soltando mais. Então, na primeira reunião 'tá' todo mundo quieto, eu faço uma dinâmica, eles ficam juntos com as crianças. Depois vai passando, eles começam a participar mais, colocam exemplos, fazem perguntas: "Olha, tá acontecendo isso, será que você sabe como lidar?". Nem sempre eu sei, porque eu não tenho filho, eu sou professora, mas em casa é diferente. Mas aí eles fazem pergunta, colocam né.

E complementa:

Sempre coloco algum tema de formação, procuro pegar alguns especialistas, por exemplo, na última formação peguei um vídeo do [Mário Sérgio] Cortella, levei sobre o tema que foi trabalhado, levei alguns, alguns textos pequenos assim [faz sinal com as mãos], que podiam servir de dicas pra eles né. Daí a gente lê, discute, conversa, então eles normalmente participam muito nesse momento.

Diana diz que, nas reuniões, os pais não contestam suas colocações e que aproveitam o momento para "tirar dúvidas, falar o que queria saber". Alguns pais "expõem mesmo na frente dos outros" algum fato ou situação que trouxe alguma dúvida e "daí, às vezes, até outro pai responde". Para ela: "Eu acho que até por isso que tenha uma frequência alta".

Fora da escola, Diana mantém um bom relacionamento com os pais de seus alunos: "Às vezes 'tô' saindo [da escola], vem algum pai, para perguntar alguma coisa, conversa, faz algum comentário ["sobre o filho"; "comportamento"]. Apesar disso, ela evita falar sobre as crianças fora do ambiente escolar: "Mas dentro da escola eu chamo bastante os pais pra reuniões", "tem uma participação muito boa", com alto índice de participação ("de trinta e dois eu consigo ter contato aí de, normalmente, trinta pais de alunos, trinta e um. Quase todos vão"). Por isso, ela é constantemente convidada e frequenta as festas de aniversário de seus alunos: "Às vezes são nas casas, às vezes são em chácaras, às vezes é em buffet". Nesses momentos, alguns pais aproveitam para pedir "informações" sobre os filhos, mas que ela responde que "é melhor a gente conversar na escola" ("eu não gosto de falar em outro ambiente". Diana manteve contato com os pais dos alunos também via aplicativo de celular, mas a experiência não deu certo porque "na internet parece que eles acham que eles podem tudo". Por isso ela prefere a comunicação por meio da troca de recados em um caderno próprio para isso.

Comportamento dos alunos

Diana organiza as carteiras dos alunos de três diferentes formas, conforme a ocasião: no dia-a-dia os alunos se sentam em duplas (quatro fileiras com dezesseis duplas); outras atividades são organizadas para que trabalhem em grupos de quatro ou seis alunos; nas avaliações individuais as carteiras são separadas.

No início do ano, ressalta Diana, os alunos "estão muito agitados", mas que "depois eles se acalmam". A mudança ocorre por volta do segundo mês de aula.

Normalmente a minha sala de aula é sempre a mais tranquila da escola. Nesses quatro anos que eu 'tô' lá e todo mundo comenta, entra na minha sala: "Nossa, eles são muito mais calmos, nossa...". Às vezes vem pessoa substituir, nesses momentos que eu tenho reunião com pai, vem alguém e fica com eles enquanto eu vou na reunião com o pai. Daí a pessoa fala: "Nossa, é tão gostoso, porque são tão tranquilos", mas eu acho que um pouco é o jeito de como lidar com as crianças, de tentar não falar muito alto em sala de aula. Eu acho que eles pegam um pouco, porque criança é agitada, eles têm esse jeito, mas eu acho que eles acabam se acalmando um pouco por causa disso. E assim, como eu te falei, o primeiro ano ele tem uma dinâmica de se movimentar o tempo todo, então eu não espero que eles fiquem sentadinhos, eles não ficam. Às vezes você 'tá' lá se matando de falar: "Olha crianças, agora a gente vai fazer uma prova, numa prova eu quero ver o que cada um pensa, então eu preciso que vocês não olhem a atividade do amigo, que vocês não levantem, que vocês não conversem". Você 'tá' falando isso já tem um: "Pro", ele 'tá' conversando", aí o outro: "Você também", daí: "você também". Então, eles não têm noção do que é conversar e atrapalhar. Eles acham se... se eu 'tô' sem lápis, eu posso levantar e emprestar o lápis do meu amigo que isso não vai atrapalhar: "Um problema, eu tenho que resolver o meu problema", então eles pensam assim nessa idade, e eu não espero que realmente eles fiquem... Essas trocas, esses empréstimos, eles gostam de mostrar as atividades. Só o que eu peço pra eles é que, durante as explicações, eles fiquem mais concentrados. Mesmo assim, você 'tá' explicando, um levanta, vai jogar o lixo, vai apontar o lápis. É uma rotina normal isso, então eu também não quero que eles fiquem lá que nem estátuas sabe? Na carteira. Mas de uma maneira geral eles são tranquilos, eles são uma sala que produz, que participa. Então, quando a gente 'tá' discutindo, eles falam bastante, eles falam muito, mas no momento de fazer a atividade eles conseguem sentar e fazer a atividade.

Poucas vezes a professora Diana se vê obrigada a repreender algum aluno por mau comportamento:

Às vezes, tem os momentos que você tem que chamar atenção, tem que ficar bravo, tem que tentar resolver. Sempre quando tem algum problema eu tento ir descobrir o que foi que aconteceu, sabe? Então, não só ficar bravo ali naquele momento, mas: "Por quê que a criança fez isso?", "Por quê que você empurrou o seu amigo?". Eu sempre pergunto "Por quê?", "Você viu em algum lugar?", "Por quê que você... você acha que é certo?". Conversar alguma coisa assim, pra eles irem construindo a ideia.

Nas outras escolas em que lecionou, Diana vivenciou diversos casos de indisciplina e mau comportamento. Na escola atual ela teve, nos anos anteriores, casos isolados de mau comportamento que foram prontamente solucionados.

Avaliação e desempenho dos alunos

Diana diz que têm dificuldades em atribuir nota a seus alunos, mas que os professores da escola em que atua estudam avaliação nos encontros semanais: "Eu acho que melhorou muito a maneira de avaliar os alunos, ficou mais completa. Eu consigo preparar melhor os instrumentos".

A gente faz primeiro sondagem. Então, sempre que vai começar um tema novo, todo mês muda o tema, que eu trabalho em todas as matérias. Então, sempre que vai começar um tema novo eu faço uma sondagem, para.... Uma diagnóstica para ver o que eles conhecem sobre o assunto ou através de uma roda de conversa, ou através de um desenho, ou através de alguma coisa para ver o que eles já sabem sobre aquilo. Daí, a partir do que eles sabem a gente começa a estudar mais. Também tem a sondagem de escrita que daí eu já faço todo mês, de escrita e de leitura, essas são atividades que sempre tem. [E como isso é feito?]. É individual. Demora vários dias para fazer, porque como assim, no começo do ano é muito mais difícil, começo do ano demora um século para eu fazer atividade, demora quase um mês inteiro. [Como você faz?]. No começo do ano não, agora eles sabem, agora eu converso com eles e falo: "Olha, essa prova...", ontem eu dei uma prova, "a gente vai fazer agora uma atividade que é uma prova...", nem sempre é uma folha de prova, "nessa atividade eu quero que vocês me mostrem o que vocês aprenderam sobre tal coisa. Então o que eu quero ver? Se vocês aprenderam isso, isso, isso". Agora, nessa altura do ano, a partir do meio do ano toda avaliação que eu vou dar, seja a prova, seja um trabalho em grupo, seja um cartaz, seja uma atividade artística, eu sempre falo porque eu espero, "Eu quero isso, o meu objetivo com isso é isso, eu quero que vocês façam assim, eu vou ver quem conseguiu fazer assim". Então eu deixo isso claro para eles. No começo do ano eles não sabem, que eles ficam nervosos se eles souberem, então aí o que eu tenho que fazer, chamar um por um, normalmente para fazer isso eu tenho que deixar eles brincando, porque se eu dou qualquer atividade mesmo que seja um desenho, eles não conseguem ficar sem me mostrar, principalmente no início do ano então se você dá um desenho você fala: "Vocês vão fazer sozinhos não pode vir mostrar pra 'pro' [professor], que a 'pro' vai fazer com o amiguinho agora". Enquanto você 'tá' falando já vem dez ali, então não tem como fazer isso. Então tem que dar brinquedo, deixar eles brincando e esquecer o barulho, lógico que atrapalha o aluno que 'tá' comigo, porque eles vão fazendo cada vez mais barulho, mas se eu ficar chamando atenção deles, eu também desconcentro a criança que 'tá' comigo. Então você tem que um pouco que ignorar. E daí é uma folha que eu faço essa sondagem da escrita, então eles têm que escrever.... Você conhece como fazer sondagem? Primeiro eles escrevem uma palavra com 4 sílabas, depois com três sílabas, depois com duas sílabas e uma monossílabas. E depois uma frase usando uma dessas palavras. Todas têm que ser do mesmo campo temático assim as palavras, então vamos supor, só nomes de animais, só... E daí você começa dar maior, porque a criança nessa idade entra num conflito quando você começa da menor para a maior. Então você começa assim, eles conseguem estruturar melhor o pensamento. E daí ele escreve, escreveu uma palavra, eu peço para ele ler com o dedinho. Então, quando a criança começa a ler, ele vai certinho embaixo da sílaba, agora os outros fazem assim: escreveu cachorro, cachorro, sabe? Uma leitura corrida, não tem ideia, pôs qualquer letra e não tem relação com o som, aí depois começa a ter relação com o som. Então aí eu vou marcando, fazendo as anotações em baixo de como ele leu, aí falou todas, uma por uma, então você tem noção que isso demora muito, porque o tempo que eles conseguem ficar brincando sozinhos é pequeno o tempo que a criança leva para fazer isso no começo do ano é muito grande, agora eles fazem rapidinho. Então assim, eu faço duas por dia, aí demora vários dias para fazer, agora já 'tá' bem mais rápido.

As notas são atribuídas a cada três ou quatro meses e ocorrem por etapas de aprendizagem (e não bimestre ou semestre).

Seria etapas de aprendizagem... São três meses, são 4 meses cada, mais ou menos 4, 3 meses e meio. Daí então, no final da primeira etapa, é uma nota para cada matéria, sendo que assim, não, por exemplo, não é a matéria em si, português 'tá' junto com artes e educação física, então seria área de linguagens e a gente dá uma nota. Aí tem outra que é para a área de ciências humanas, tem matemática e ciências naturais, então são 4 notas por etapa. E daí das quatro eu avalio, então assim eu não dou só a nota de português, eu faço a variações diferentes para português, pelo menos duas diferentes, se uma for prova escrita, a outra vai ser diferente, vai ser um outro tipo de prova, de avaliação. Daí tem a de artes e a de educação física, depois faz a média. Isso em todas as etapas. Matemática, então eles fazem diferentes avaliações, com... Esse mês, nos meses daquela etapa. Então eu terminei um assunto, eu já faço avaliação com ele. Então, que nem eu te falei, no mês passado eu fiz uma avaliação através de um jogo; esse mês eu acabei de dar essa semana uma avaliação através de uma prova escrita. Então tem diferença, que são essas avaliações para nota, mas, ao longo do mês, a gente vai fazendo através dessas coisas que eu marco no caderno eu vou adaptando as atividades que eu tenho que fazer através de uma avaliação mais formativa, então vendo: "Ai a minha turma 'tá' com muita dificuldade nisso, então eu tinha pensado em passar para outro tema mas eu vou continuar", entendeu? Daí eu vou, é assim.

As atividades realizadas são anotadas nos cadernos das crianças com detalhes do rendimento, como: "Fez sozinho", "teve dúvida". As informações dos alunos são registradas individualmente em uma planilha. Diana tem autonomia para avaliar os seus alunos e que os comportamentos deles não compõem as notas.

Para Diana, desde o seu ingresso na escola atual (realizado após processo seletivo), o desempenho de seus alunos tem melhorado. Ela credita isso a melhora de sua própria prática, pois ela "era bem mais inexperiente": "Às vezes, demorava meses para eu saber o que fazer com aquele aluno para ele avançar".

Na maioria das vezes o desempenho deles é muito bom. Nossa, até para um primeiro ano, é... [a escola] tem essa meio que obrigatoriedade de saírem alfabetizados no primeiro ano. A maioria da turma sai alfabetizada, aí cada um no seu nível, então tem criança que sai escrevendo palavra, tem criança que sai fazendo frase, tem criança que sai fazendo texto. Esse ano, por exemplo, a maioria dos meus alunos constroem textos no primeiro ano. Então, eu acho que é um nível assim, muito alto né. E eles fazem textos muito bonitinhos, textos bons, que tem sequência, tudo. Tem alunos que têm dificuldades, muita dificuldade. Esse ano tem 2 alunos que tem muita dificuldade, então tem todo um trabalho feito específico pra eles. Eu dou mais... você perguntou do tratamento diferente, pra ele têm um tratamento diferente, porque toda a minha atenção agora, por exemplo, é voltada pra eles praticamente. Apesar dos outros também precisarem de ajuda, nesse momento do ano os outros 'tão' muito mais independentes, porque eu posso entregar um exercício, eles sabem ler, conseguem, entendeu? Apesar deles também pedirem e precisarem de ajuda, mas, com esses 2 alunos, em todas as atividades, eu paro do lado deles, eu faço junto com eles, então, esses dois precisam muito mais. [E isso em uma turma de quantos?]. Trinta e dois. Não é fácil. O problema da quantidade de alunos. É muito complicado ter trinta e dois alunos.

Diana aponta diversos fatores que contribuem para que os seus alunos tenham um bom desempenho escolar, a começar pelo processo de alfabetização. Por isso ela, que foi professora por dois anos em instituições públicas de ensino, faz uma comparação entre as condições

materiais de trabalho entre a escola em que leciona e a escola pública (seja pelas experiências pessoais ou pelos seus amigos professores).

Um pouco eu acho que por causa do trabalho que é feito lá, que assim, é um bom trabalho, é muito bom o trabalho, e por eles terem o ensino integral, eu acho que faz bastante diferença né, ser integral a escola. E eu acho que muito é por causa do que a gente faz em sala de aula, porque eu vejo... eu já vi em outras escolas que eu já trabalhei, corpo mole de professor. Então, como pode se alfabetizar até o terceiro ano, é considerado um ciclo, e do primeiro [professor] deixa pro segundo [professor], e do segundo deixa pro terceiro, do terceiro fala que 'tá' muito tarde. Isso é comum, isso... eu tenho um monte de amigo [que são professores] em escola pública e eles falam que isso acontece mesmo. Então, lá não é assim porque é obrigatório a criança sair do primeiro ano, e eu acho que eu aprendi muito nesse sentido de que a criança pode se alfabetizar no primeiro ano, através de brincadeira, através... então lá é uma escola sóciointeracionista, então a gente usa muito letras móveis, materiais de encaixe, jogos educativos, eles usam muito isso, eu acho que isso contribui muito, porque no começo do ano quase eles não usam muito papel, eles usam esses jogos, essas coisas. Então assim, em dois meses de aula, eu já tenho uma grande quantidade de alunos escrevendo, porque eles vão fazendo nos joguinhos sabe? Eu acho que isso é muito bom, contribui muito assim, os materiais, o recurso didático que a escola tem. [A escola] é uma escola diferente nesse sentido, porque tem uma sala de recursos que tem um monte de tipo de jogos de português, de matemática, de ciências, de tudo quanto é tipo, e todo ano a gente pode pedir mais materiais do que você acha... você viu um jogo que seria interessante, você pode pedir a escola compra. Esse ponto eu acho assim, que tem uma diferença enorme, porque escola pública você não tem nunca um recurso desses. Um outro ponto é que as crianças usam a biblioteca toda a semana. Eu acho que isso faz muita diferença, eles querem aprender a ler, para ler os livros da biblioteca sabe? Eles são estimulados a isso. Eu acho que a estrutura da escola... então a gente tem data show, tem vídeo, tem não sei o que lá. Tudo isso aumenta também o interesse da criança. Consequentemente faz com que eles aprendam melhor, então eu acho que a estrutura também envolve.

Outro ponto de comparação entre as escolas em que atuou anteriormente (pública) e a que atua hoje (privada), são as condições e as origens sociais dos alunos e de seus pais. Por isso ela justifica:

E também a condição dos pais, porque em outras escolas eu já tive criança com problemas sociais, e problemas econômicos muito grandes. Então é lógico que uma criança assim, a capacidade de concentração dela, de pensar no que você 'tá' estudando na escola é muito menor, ele chega com fome, ele chega com problema entendeu? Então, é, ali, tem crianças que os problemas são menores, do que em outros lugares, e eu acho que tudo isso contribui.

Diana aponta algumas características do que julga ser um bom aluno:

Ah, um bom aluno é o que participa, faz questionamento na sala de aula, participa, sempre quer responder as coisas, quer participar, quer falar. é... faz as atividades, se relaciona bem com os outros, presta atenção quando eu 'tô' falando, 'tô' explicando. Porque eles não ficam o tempo todo em silêncio no primeiro ano, eles levantam, emprestam o material, a dinâmica do primeiro ano é assim, é agitada. Mas quem presta atenção, quem se concentra, quem tenta fazer as coisas sozinho, porque tem uns que sempre ficam na dependência de que o professor precisa estar do lado, senão ele não faz, ele fica conversando, então, acho que isso.

Por sua vez, os maus alunos:

Ah, o mau aluno? Que... é que eu não sei assim, eu não vejo maus alunos, eu vejo alunos que têm dificuldade ou alunos que brigam, entendeu? Então eu não sei, talvez nesse sentido que você 'tá' falando, mau aluno é aquele que inventa mentira, ou briga muito com os outros, que interrompe a todo o momento a fala, mas não interromper pra falar coisas em relação ao assunto, mas assim, interrompe com brincadeira, com outras coisas que não são pertinentes, que não tenta fazer as atividades, acho que isso.

Diana não visualiza um padrão ou característica específica entre alunos com bom e mau desempenho escolar: "Já tive alunos com dificuldades por vários motivos". "Os alunos com menor rendimento", diz Diana, "tenho que dar muito mais atenção". Para ela, no início do ano a sua atenção está voltada para todos os alunos ("porque são muito dependentes, todos precisam de ajuda"), mas que, ao longo do ano, sua atenção vai se voltando para aqueles com "mais dificuldades": "é uma diferença que, às vezes, eu até me sinto mal, porque eu falo: 'Os outros também precisam, eles são pequenos, eles são novos'. Mas os alunos que têm mais dificuldades o tempo todo eu estou do lado deles".

Síntese

- Ao longo de seu percurso escolar, Diana estabeleceu a autodisciplina para os estudos, com o planejamento de suas ações; o mesmo ocorre com a sua atuação profissional enquanto prática.
- A atuação profissional de Diana é fruto de constante planejamento e reflexividade; por sua vez, no relacionamento com os alunos parece apresentar automatismos (senso prático) que se assemelham aos valores (visão de mundo) familiares (relações de afeto, moralidade, dentre outros).
- Diana prepara as aulas com antecedência e, para isso, consulta diferentes fontes.
- Ela descreve detalhadamente a sua rotina na escola como realização do que foi planejado, bem como das exigências da instituição.
- Como uma pessoa conciliadora, que evita qualquer forma de confronto, ela transparece tal comportamento nas relações estabelecidas com as pessoas da escola. Assim como em sua vida privada, Diana evita qualquer forma de conflito nas relações estabelecidas no ambiente escolar.
- Ao inserir na reunião com os pais, em suas palavras, "algum tema de formação", ela transparece os seus ideais políticos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo pretendeu analisar o percurso biográfico de quatro professores e a sua atuação profissional. Para isso, foram entrevistados professores provenientes de diferentes cidades e com percursos académicos e profissionais distintos. Com a utilização dos conceitos de prática, senso prático e reflexividade, foi possível expor os percursos biográficos dos professores, a sua rotina diária e aspectos relacionados com a sua atuação profissional.

Na rotina e na prática profissional dos quatro professores entrevistados, evidencia-se tanto componentes da lógica prática, ou seja, do senso prático, como a rotinização de dadas práticas (privadas e profissionais) e a sistematização do que é realizado em sala de aula, como o que fazer perante cada situação (p. ex: em relação ao desempenho e ao comportamento dos alunos). Por sua vez, a componente reflexiva é notada por meio das diferentes formas de planeamento, bem como da ponderação e do autocontrole diante dos alunos, como na emissão de opiniões pessoais e na maior dedicação aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Destaca-se que, no pequeno grupo pesquisado, as atividades privadas e profissionais são realizadas conforme as condições materiais de existência; as urgências cotidianas se impõem no dia-a-dia em detrimento de práticas culturais e de lazer: Aline cuida das filhas em uma tripla jornada como professora e mãe; Bento concilia diferentes atividades profissionais; Carla cursa uma segunda graduação sem saber se permanecerá ou não na área; Diana planeja o ingresso no doutorado enquanto se adapta a vida de recém-casada.

Depreende-se dos quatro casos estudos que, a despeito das diferenças conceituais, as noções de senso prático e de reflexividade podem ser utilizadas na pesquisa sobre as práticas individuais com o intuito de se trazer à tona aspectos referentes as ações, das mais banais às mais complexas, de um determinado grupo. Vale tomar como exemplo o que diz Bourdieu (2009, p. 87) sobre o conceito de *habitus*:

Seria necessário poder evitar completamente falar dos conceitos por si mesmos, e de se expor assim a ser tanto esquemático como formal. Como todos os conceitos disposicionais, o conceito de *habitus*, que o conjunto de seus usos históricos²¹ predispõe a designar um sistema de disposições adquiridas, permanentes e geradoras, talvez valha em primeiro lugar pelos falsos problemas e pelas falsas soluções que elimina, pelas questões que permite colocar ou resolver melhor, pelas dificuldades propriamente científicas que faz surgir.

²¹ Cf. Lahire (2003, pp. 30-38), Bolstanski (2005) e Wacquant (2007).

No sentido da inevitabilidade de se ser esquemático, mas buscando reduzir os seus efeitos, a operacionalização dos conceitos de senso prático e reflexividade se dá, em maior ênfase: i) na elaboração do roteiro de entrevistas e na sua execução; e ii) na construção dos tópicos nomeados de *Retratos sociológicos* e *A prática do professor*. Assim como, com a intenção de se evitar os possíveis falsos problemas e as falsas soluções de que fala Bourdieu, apresenta-se as próprias falas dos entrevistados dispostas e organizadas pelo pesquisador como uma interpretação particular dos dados coletados. Por isso que, para se pensar na apresentação da pesquisa, leva-se em conta o que diz Becker (2009, p. 168):

Ignorar os detalhes da vida cotidiana leva a concepções abstratas cujas relações com a realidade social que pretendem explicar não convence ninguém. Precisamos de métodos para apresentar tantos dados quantos os usuários possam manejar de uma forma que torne sua utilização fácil e inteligível [...]. (BECKER, 2009, p. 168).

A concepção bourdieuniana de lógica prática em oposição à lógica lógica carrega consigo a possibilidade de se desvelar o que parece não ter uma definição clara, como o questionamento se determinada prática é reflexiva ou não.

Por outro lado, descarta-se a premissa da não-consciência das práticas, uma vez que nos casos estudados e na bibliografia consultada ou se relativiza a utilização do conceito de *habitus* (Passeron, 1995; Boltanski, 2005; Corcuff, 2005; Costa, 2007) e/ou há claramente uma componente reflexiva na prática (Lahire, 2003, 2004; Archer, 2011; Caetano, 2011, 2013, 2016, 2016a; Vandenberghe, 2013), do qual pode-se elencar: o planejamento, a ponderação e a própria visão de mundo exposta nas opiniões e na descrição do cotidiano. Nesse sentido que Caetano (2013, p. 34) diz:

Dialogam consigo mesmos tanto para decidirem o que cozinhar para o jantar, como para planificarem a carreira profissional. Desse processo resulta autoconhecimento e conhecimento do real que lhes permite fazerem sentido do mundo e, em certas circunstâncias, agirem sobre ele.

No caso dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, faz-se necessário indagarmos, para a realização de pesquisas mais amplas, qual a influência, por exemplo, de uma rotina que demanda esforço físico e mental. Nos quatro casos analisados, têm-se que os entrevistados conciliam duas ou mais atividades, como: i) vida privada (ser pai e mãe, os relacionamentos pessoais, etc.); ii) empregos em diferentes escolas; iii) formação e atualização profissional (leituras, realização de cursos, dentre outros). Como uma das consequências, também relacionadas com a posse de capitais culturais de cada um e as condições materiais de

existência, pode ser ressaltado o pouco tempo disponível para as práticas culturais, de lazer e de socialização. Uma rotina com demasiadas atividades também parece refletir sobre a preparação e planejamento das aulas, posto que os professores muitas vezes se utilizam do improviso; o mesmo parece ocorrer como consequência.

Sobre a valorização da experiência adquirida em detrimento à formação superior, aventa-se a possibilidade de que, nos quatro casos estudados, a prática que ocorria logo após o ingresso na profissão se dava de forma reflexiva pelas prováveis necessidades de planejamento, ponderação e de conversas internas advindas das dificuldades encontradas e da inexperiência; como hipótese, tem-se que, conforme os professores se sentiam seguros e as rotinas da profissão iam se sucedendo, a prática passou, em seus pormenores, a ocorrer enquanto senso prático, com os consequentes automatismos.

Como exposto na introdução do presente trabalho, Caetano (2016) ressalta que não há uma fronteira clara entre o que seriam as práticas advindas do senso prático, a lógica da prática de que diz Bourdieu (2009), e aquelas provenientes da reflexividade. O presente trabalho pode vir a dar subsídios para futuras pesquisas sobre percursos biográficos e a utilização dos conceitos de senso prático e de reflexividade.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima B. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2006.

ABRANTES, Pedro. **A escola da vida** – socialização e biografia (s) da classe trabalhadora. Lisboa: Mundos Sociais, 2013.

ALVES, Ana Rodrigues C. Dos *habitus* de classe aos patrimônios individuais de disposições: reflexões sobre a prática em Pierre Bourdieu e Bernard Lahire. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 18, nº 42, maio/ago. 2016, p. 294-327.

AMÂNDIO, Sofia Lai. O fio constitutivo da sociologia empírica de Bernard Lahire. **Sociologia, Problemas e Práticas**, Lisboa, nº 76, pp. 33-49, 2014.

ARCHER, Margaret S. Investigating internal conversations. In: **Structure, agency and the internal conversation**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

_____. Habitus, reflexividade e realismo. **Dados**, Rio de Janeiro, 2011, vol.54, n.1, pp. 157-206.

BALÁN, Jorge; JELIN, Elizabeth. La estructura social en la biografia personal. **Estudios Cedes**, Buenos Aires, 1979, v. 2, n. 9.

BECKER, Howard S. A história de vida e o mosaico científico. In: **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Hucitec, 1993.

_____. **Falando da sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

_____. **Segredos e truques da pesquisa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BERTAUX, Daniel. El enfoque biográfico. Su validez metodológica, sus potencialidades. **En Propositiones** Vol.29. Santiago de Chile: Ediciones SUR, 1981. Disponível em: <<http://www.sitiosur.cl/publicacionescatalogodetalle.php?PID=3258&doc=Y&lib=Y&rev=Y&art=Y&doc1=Y&vid=Y&autor=&coleccion=&tipo=ALL&nunico=15000029#sthash.hhfN3TEZ.dpuf>>. Acesso em: 13 out 2015.

BOLTANSKI, Luc. Usos fracos e usos intensos do *habitus*. In: ENCREVÉ, Pierre; LAGRAVE, Rosie-Marie (Coord.). **Trabalhar com Bourdieu**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

BOURDIEU, Pierre. A opinião pública não existe. In: THIOLLENT, M. J. M. (Org.). **Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária**. São Paulo: Polis, 1982.

_____. **A distinção: crítica social do julgamento**. Porto Alegre: Zouk; São Paulo: EDUSP, 2007.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

_____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. Compreender. In: BOURDIEU, P. (Coord.) **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2011. pp. 693-713.

_____. **Esboço de uma teoria da prática, precedido de três estudos de etnologia Cabila**. Oeiras: Celta, 2002.

_____. **Meditações Pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

_____. O inconsciente da escola. **Pro-Posições**, Campinas, v. 24, n. 3, p. 227-233, Dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072013000300014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 fev. 2017.

_____. **O senso prático**. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012a.

_____. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus, 2011.

_____; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: UFSC, 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2015**. Brasília: INEP, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em 23 abr 2016.

CAETANO, Ana. A exterioridade da reflexividade: contributos de Lahire para o estudo empírico do exercício de competências reflexivas. **Cadernos do Sociófilo**: Quarto Caderno, Rio de Janeiro, 4(1), p. 27-70, 2013. Disponível em: <<http://sociofilo.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2013/12/>>. Acesso em: 14 jan. 2016.

_____. O mundo aos nossos olhos: socialização familiar e reflexividade. **Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, Número temático: Famílias e curso de vida, 2016a. p. 58-74. Disponível em: <<http://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/1694/1504>>. Acesso em: 08 jan. 2017.

_____. Para uma análise sociológica da reflexividade individual. **Sociologia, Problemas e Práticas**, Lisboa, 2011, n.º 66, p. 157-174.

_____. **Pensar na vida – biografias e reflexividade individual**. Lisboa: Mundos Sociais, 2016.

_____. **Vidas reflectidas**: sentidos, mecanismos e efeitos da reflexividade individual. 2013. 336 f. Tese (Doutorado em Sociologia), ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 2013.

CONDE, Idalina. Biografia: confronto com as ilusões. **Fórum Sociológico**, Lisboa, 1999, 1 e 2 (2ª série), pp. 203-219.

_____. Falar da vida (I). **Sociologia, Problemas e Práticas**, Lisboa, nº 14, pp. 199-222, 1993.

_____. Falar da vida (II). **Sociologia, Problemas e Práticas**, Lisboa, nº 16, pp. 41-74, 1994.

CORCUFF, Philippe. Lo colectivo en el desafío de lo singular: partiendo del habitus. In: LAHIRE, Bernard (Org.). **El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu**: deudas y críticas. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2005.

COSTA, António Firmino da. Os desafios da teoria da prática à construção da sociologia. In: PINTO, José Madureira; PEREIRA, Virgílio Borges (Orgs.). **Pierre Bourdieu**: a teoria da prática e a construção da sociologia em Portugal. Porto: Edições Afrontamento, 2007.

_____; LOPES, João Teixeira (coord.). **Os estudantes e os seus trajectos no ensino superior**: sucesso e insucesso, factores e processos, promoção de boas práticas. Lisboa: Centro de Investigação e Estudos de Sociologia, 2008.

_____; _____. CAETANO, Ana (orgs.). **Percursos de Estudantes no Ensino Superior - Factores e Processos de Sucesso e Insucesso**. Lisboa: Mundos Sociais, 2014.

COULANGEON, Philippe. **Sociologia das práticas culturais**. São Paulo: Edições SESC São Paulo, 2014.

ELIAS, Norbert. **Mozart**: sociologia de um gênio. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

FERREIRA, Vitor Sérgio. Artes de entrevistar: composição, criatividade e improvisação a duas vozes. In: TORRES, Leonor Lima; PALHARES, José Augusto (Orgs.). **Metodologia de investigação em Ciências Sociais da Educação**. Vila Nova de Famalicão: Húmus, 2014.

FODDY, William. **Como perguntar** – teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários. Oeiras: Celta, 1996.

GARRET, Annette. **A entrevista, seus princípios e métodos**. Rio de Janeiro: Livraria Agir, 1964, 4ª edição.

GHIGLIONE, Rodolphe; MATALON, Benjamin. **O inquérito** – teoria e prática. Oeiras: Celta, 2001.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **Estigma** - notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva**: um guia para pesquisa de campo. Rio de Janeiro: Vozes; Maceió: Edufal, 2013.

LAHIRE, Bernard. Entrevista com Bernard Lahire. **Pensata**, Guarulhos, 2012, v. 2, n. 1, p. 213-227.

_____. **O homem plural** – as molas da acção. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

_____. O singular plural. **Cadernos do Sociófilo**: Quarto Caderno, Rio de Janeiro, 4 (1), p. 16-26, 2013. Disponível em: <<http://sociofilo.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2013/12/>>. Acesso em: 14 jan. 2016.

_____. Patrimônios individuais de disposições: para uma sociologia à escala individual. **Sociologia, Problemas e Práticas**, Lisboa, n. 49, p. 11-42, 2005.

_____. **Retratos sociológicos**: Disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. Sociología y autobiografía. **Trab. soc.**, Santiago del Estero, n. 12, maio 2009. Disponível em: <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1514-68712009000100009&lng=es&nrm=iso>. Acesso em 24 out. 2016.

LIMA JUNIOR, Paulo; MASSI, Luciana. Retratos sociológicos: uma metodologia de investigação para a pesquisa em educação. **Ciênc. educ.** (Bauru), Bauru, v. 21, n. 3, p. 559-574, Set. 2015.

LODI, João Bosco. **A entrevista** – teoria e prática. São Paulo: Livraria Pioneira, 1971.

LOPES, João Teixeira et al. **Retratos Sociológicos**: orientações gerais. Coleção Working Papers Bradramo. Mar 2014. Disponível em: <http://www.bradramo.pt/wp-content/uploads/2015/10/working-paper-5_RETRATOS_guidelines_PT.pdf>. Acesso em: 14 nov 2015.

_____. Subjetividade plural no mundo contemporâneo. **Cronos**: R. Pós-Grad. Ci. Soc. UFRN, Natal, v.13, n. 1, p. 81-88, jan./jun. 2012.

MARTINS, Carlos Benedito. Notas sobre a noção da prática em Pierre Bourdieu. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 62, p. 163-181, mar 2002. Disponível em: <http://novosestudos.org.br/v1/files/uploads/contents/96/20080627_sobre_a_nocao_da_pratica.pdf>. Acesso em 12 abr 2015.

MAY, Tim. **Pesquisa Social**: questões, métodos e processos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MUZZETI, Luci Regina. **Trajetória Social, dote escolar e mercado matrimonial**: um estudo de normalistas formadas em São Carlos nos anos 40. 1997. 174 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1997.

MYRDAL, Gunnar. **A objectividade nas ciências sociais**. Lisboa: Assírio & Alvim, 1976.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. **Dilemas na análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares**: o processo de escolha do curso superior. 2004. 185f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

PAIS, José Machado. Fontes documentais em sociologia da vida quotidiana. **Análise Social**, Lisboa, vol. XX (83), 1984 – 4º, pp. 507-519.

PASSERON, Jean-Claude. **O Raciocínio sociológico**: O espaço não-popperiano do raciocínio natural. Petrópolis: Vozes, 1995.

PENNA, Marieta Gouvêa de O. **Exercício docente**: posições sociais e condições de vida e trabalho de professores. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2011.

POIRIER, Jean; CLAPIER-VALLADON, Simone; RAYBAUT, Paul. **Histórias de vida** – teoria e prática. Oeiras: Celta, 1995.

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa** - enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2010.

PUJADAS MUÑOZ, Juan José. **El método biográfico**: El uso de las historias de vida em ciencias sociales. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 1992.

RODRIGUES, Nelson. **Nelson Rodrigues**. O Globo, Rio de Janeiro, p. 2, 11 mar. 1973.

ROSA, Maria Virgínia F. P. C.; ARNOLDI, Marlene A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa – mecanismos para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SAINT MARTIN, Monique de. Uma "boa" educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n. 66, p. 104-122, abr. 1999.

SARMENTO, Teresa. **Histórias de vida de educadoras da infância**. Lisboa: Instituto Inovação Educacional, 2002.

SUFICIER, Darbi Masson. **Retratos sociológicos de estudantes de Pedagogia**: O caso da FCLAr. 2013. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2013.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam... Pesquisa Nacional UNESCO. São Paulo: Moderna, 2004.

VANDENBERGHE, Frédéric. A sociologia na escala individual: Margaret Archer e Bernard Lahire. **Cadernos do Sociófilo**. Quarto Caderno. Rio de Janeiro: IESP.UERJ, 2013. Disponível em: <http://sociofilo.iesp.uerj.br/?page_id=503>. Acesso em: 09 fev 2016.

VIEIRA, Ricardo. **Histórias de vida e identidades**. Porto: Afrontamento, 2002.

WACQUANT, Loïc. Esclarecer o Habitus. **Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, ano 10, n. 16, p. 63-71, jul./dez. 2007.

_____. Hacia una praxeología social: la estructura y la lógica de la sociología de Bourdieu. In: BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc. **Una invitación a la sociología reflexiva**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2008.

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

APÊNDICES

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTAS²²

ENTREVISTA 1

BLOCO A: BIOGRAFIA

A1 Família (Caetano, 2013)

Podemos começar por sua família. Pode me falar sobre os seus avós.

Teve contato com eles?

Em que fase da sua vida?

Qual o ano e o local de nascimento?

Qual a escolaridade e profissão?

Que importância tiveram na sua vida?

Têm/tiveram uma relação próxima com os seus pais?

Sobre os seus pais.

Qual a idade e o local de nascimento?

Em que cidades eles moraram?

Qual a escolaridade?

Qual a condição perante o trabalho?

Qual o percurso profissional?

Pode me falar um pouco da sua história de vida com os seus pais?

Como foi crescer com eles?

Você se dá bem com os seus pais?

A relação foi mudando ao longo do tempo?

Mudou em quê?

Gostaria que fosse/tivesse sido diferente?

Concorda com a educação que os seus pais lhe deram?

Tem semelhanças, em termos de personalidade, com os seus pais?

Em quê?

E diferenças?

Tiveram/têm divergências?

Em relação a quê?

Recorda-se de episódios ou momentos que a/o marcaram muito na vivência com os seus pais?

Em que sentido?

Que recordações guarda da sua infância e adolescência?

Foram períodos felizes?

Concorda com as opções que os seus pais foram tomando nessa altura?

Que importância têm os seus pais na sua vida atual?

E em relação aos seus irmãos...

Qual a idade e naturalidade?

Qual o percurso geográfico (residencial)?

Qual a escolaridade?

Qual a condição perante o trabalho?

Qual o percurso profissional?

²² O roteiro de entrevistas foi elaborado com a orientação e a colaboração da Dra. Ana Caetano (ISCTE-IUL) e teve como base o modelo de Caetano (2013).

Pode me falar um pouco da sua história de vida com os seus irmãos?
 Como foi quando nasceram? /Como foi quando nasceu?
 Considera terem tido a mesma educação por parte dos seus pais?
 Tiveram as mesmas oportunidades?
 Dá-se bem com os seus irmãos?
 A relação foi mudando ao longo do tempo?
 Porquê?
 Mudou em quê?
 Gostaria que fosse/tivesse sido diferente?
 Tem uma relação diferente com cada irmão?
 Tem semelhanças, em termos de personalidade, com os seus irmãos?
 Em quê?
 Porquê?
 E diferenças?
 Tiveram/têm divergências?
 Em relação a quê?
 Recorda-se de episódios ou momentos que o marcaram muito na vivência com os seus irmãos?
 Em que sentido?
 Que importância têm os seus irmãos na sua vida atual?

Sobre outros familiares (como tios/as, primos/as, padrinhos/madrinhas ou outros) com quem tenha tido mais contato, ou que tenham tido importância particular na sua vida:
 Qual o percurso geográfico (residencial)?
 Qual a escolaridade?
 Qual a condição perante o trabalho?
 Qual o percurso profissional?
 Têm/tiveram um bom relacionamento?
 Encontram-se com frequência?
 Que importância têm/tiveram na sua vida?

Ainda em relação à família, gostaria que me falasse do seu cônjuge (atual e anteriores).
 Qual a idade e naturalidade?
 Qual o percurso geográfico (residencial)?
 Qual a escolaridade?
 Qual a condição perante o trabalho?
 Qual o percurso profissional?
 Quer falar-me um pouco dessa relação?
 Quando e como se conheceram?
 Em que contexto?
 O que contribuiu para que se aproximassem?
 O que pensou na altura?
 Têm muita coisa em comum?
 O quê?
 Isso é importante?
 A vossa relação foi mudando ao longo do tempo?
 Mudou em quê?
 Gostaria que fosse/tivesse sido diferente?
 Têm divergências?
 Em relação a quê?

Concorda com as opções que o seu cônjuge tem vindo a tomar?

Discutem-nas em conjunto?

(*Em caso de divórcio*) O que o levou a tomar essa decisão?

Foi uma decisão consensual?

Passou muito tempo a pensar nisso?

E a falar?

Com quem?

Que impacto teve na sua vida?

(*Em caso de viuvez*) Que impacto teve na sua vida?

O que pensou na altura?

Como encara hoje essa situação?

Quanto aos seus filhos...

Qual a idade e naturalidade?

Qual a escolaridade?

Qual a condição perante o trabalho?

Qual o percurso profissional?

Fazia parte dos seus planos ter filhos?

Passou muito tempo a pensar nisso?

Foi uma decisão partilhada com o cônjuge?

Falavam muito sobre isso?

O que o levou a tomar essa decisão?

Falou com outras pessoas?

Está de acordo com o cônjuge em relação à educação que dão/deram aos filhos?

Têm divergências a esse respeito?

Em relação a quê?

O que é partilhado?

Alguma influência dos avós ou de outros familiares?

Falam muito sobre os filhos?

Sobre o quê?

Tem um bom relacionamento com os seus filhos?

Falam e encontram-se frequentemente?

A vossa relação foi mudando ao longo do tempo?

Porquê?

Mudou em quê?

Gostaria que fosse/tivesse sido diferente?

Tem uma relação diferente com cada filho?

São parecidos consigo?

Em quê?

Isso satisfá-lo?

Passa muito tempo a pensar nos seus filhos e na relação que tem com eles?

A2 Escolarização (Caetano, 2013)

Vamos falar agora do seu percurso escolar.

Qual é a sua escolaridade?

Comecemos pelo ensino primário...

Em que escola andou?

Era pública ou privada?

Tem lembranças dessa altura?

Gostava da escola?

Do que gostava?
Do que não gostava?
Aprendia com facilidade?
Era bom aluno?
Acha que a relação que os professores tinham com os alunos era boa?
Era justa/adequada?
Gostava dessa relação ou gostaria que tivesse sido diferente?
Essa relação foi importante para a sua prática profissional como professor?
Relacionava-se bem com os seus colegas?
Os seus pais acompanhavam-no na escola?
Como?
Teve o acompanhamento que precisava?
E os seus colegas?
As avaliações eram justas/adequadas?

A partir do 5º ano...
Em que escolas estudou?
Participou na decisão das escolas que frequentou?
A sua relação com a escola mudou ou manteve-se a mesma?
Ganhou/Perdeu interesse ou motivação?
Em quê?
Porquê?
Gostava da escola?
Do que gostava?
Do que não gostava?
Gostava dos professores?
Relacionava-se bem com os seus colegas?
Aprendia com facilidade?
Que resultados escolares obtinha?
Ficava satisfeito?
Passava muito tempo a estudar?
Alguma vez teve explicações?
Por iniciativa de quem?
Os seus pais acompanhavam-no na escola?
Como?
Que opções tomou relativamente a áreas de estudo?
Porquê?
Os seus pais ou amigos tiveram influência nessas decisões?
Que momentos mais o marcaram do seu percurso escolar?
E que pessoas?
O que aprendeu de mais importante, que mais valorize hoje em dia?

E no Ensino Médio...
Em que escolas andou?
Participou na decisão das escolas que frequentou?
A sua relação com a escola mudou ou manteve-se a mesma?
Ganhou/Perdeu interesse ou motivação?
Em quê?
Porquê?
Gostava da escola?

Do que gostava?
 Do que não gostava?
 Gostava dos professores?
 Relacionava-se bem com os seus colegas?
 Aprendia com facilidade?
 Que resultados escolares obtinha?
 Ficava satisfeito?
 Passava muito tempo a estudar?
 Alguma vez teve explicações?
 Por iniciativa de quem?
 Os seus pais acompanhavam-no na escola?
 Como?
 Que opções tomou relativamente a áreas de estudo?
 Porquê?
 Os seus pais ou amigos tiveram influência nessas decisões?
 Que momentos mais o marcaram do seu percurso escolar?
 E que pessoas?
 O que aprendeu de mais importante, que mais valorize hoje em dia?

A3 Sociabilidade (Caetano, 2013)

Vamos falar sobre os seus amigos.
 Quem são os seus amigos neste momento? (idade, escolaridade, profissão, residência)
 Quando e como se conheceram?
 O que levou a que ficassem amigos?
 Têm coisas em comum?
 O quê?
 Isso é importante?
 Que tipo de relação têm (proximidade)?
 Falam muito?
 Sobre o quê?
 Encontram-se com frequência?
 O que fazem?
 Utilizam telefone, celular, internet (e-mail, chat, redes sociais) para falarem?
 Fala habitualmente com eles sobre as suas preocupações? As suas opiniões são importantes para si?
 O seu grupo de amigos tem vindo a mudar? (explorar evolução)
 Que importância têm na sua vida?
 Quem frequenta a sua casa? (amigos, familiares, amigos do cônjuge)
 Você frequenta a casa de quem?
 Tem ou teve amigos, namorados ou familiares professores?
 Falam sobre a prática profissional?

Quanto a relacionamentos amorosos...
 Que relações teve?
 Em que alturas da sua vida?
 Como se conheceram?
 Qual a idade, escolaridade, profissão, residência?
 Têm/Tinham muita coisa em comum?
 O que fazem/faziam juntos?
 Têm/tinham um bom relacionamento?

Qual a duração das relações em que esteve?
 Quando terminaram a relação?
 Por que motivos?
 Que impacto tiveram essas rupturas amorosas na sua vida?
 Como se sentiu?
 Que importância tiveram essas pessoas e essas relações na sua vida?
 Mudaram-no de alguma forma?

A4 Avaliação (Caetano, 2013)

De tudo o que me descreveu, quais foram os acontecimentos mais importantes na sua vida, aqueles que mais contribuíram para que seja como é hoje?
 E que pessoas mais contribuíram?
 Quais as decisões mais importantes que teve de tomar na sua vida?
 Lembra-se do que pensou na altura?
 Com quem falou?
 O que ponderou?
 O que foi decisivo para tomar essa decisão?
 Como avalia agora essas opções? (*explorar diferentes esferas de vida*)
 Houve decisões que ficaram por tomar, que gostaria de ter tomado?
 Pensando no seu percurso de vida até hoje, mudava alguma coisa?
 O quê?
 Porquê?
 As diferentes esferas da sua vida têm-se articulado harmoniosamente ou existem conflitos entre elas?
 Dedica habitualmente o mesmo tempo a pensar sobre assuntos de cada uma dessas esferas?
 É igualmente ponderado relativamente a cada uma delas ou é mais impulsivo numas do que noutras?
 Quais são as suas principais preocupações atualmente?
 Essas preocupações têm sido sempre as mesmas ou têm vindo a mudar?
 Articulam-se harmoniosamente?
 Passa algum tempo a pensar no que fazer à luz dessas preocupações?
 Que áreas da sua vida têm mais importância para si neste momento?
 Porquê?
 Tem projetos de futuro?
 A situação económica do país afetou os seus projetos?
 Passa muito tempo a pensar nas suas preocupações e nos seus projetos ou evita pensar em determinadas coisas?
 Que coisas?
 O que faz?
 Faz um esforço?

BLOCO B: PROFISSÃO

B1 Trabalho (Caetano, 2013)

Vamos falar agora sobre trabalho.
 Começou a trabalhar com que idade?
 Como conseguiu o seu primeiro trabalho?
 Foi trabalhador-estudante?
 Começou a trabalhar logo a seguir aos estudos?
 Gostaria que me falasse das atividades profissionais que já desempenhou. O que fazia?
 Onde trabalhava? Por conta de outrem/por conta própria?

Gostou de todas as atividades que desempenhou?
 O que o levou a mudar de atividade profissional?
 Do que gosta mais no trabalho?
 Do que gostava menos?
 Porquê?
 Que importância tem tido o trabalho na sua vida? Sente-se realizado profissionalmente?
 Dá-se/deu-se bem com os seus colegas? São também amigos?
 Que momentos mais o marcaram do seu percurso profissional?
 E que pessoas?
 Se pudesse voltar atrás mudaria alguma coisa?
 Quais considera os melhores anos de sua vida profissional? Porquê? (Sarmiento, 2002)
 E as experiências profissionais mais marcantes? (Sarmiento, 2002)
 Quais considera os piores anos de sua vida profissional? Porquê? (Sarmiento, 2002)

B2 Escolha profissional

Porquê professora? (Sarmiento, 2002)
 Gosta de ser professora?
 Quais as influências que teve para ser professora? (Sarmiento, 2002)
 O que a atraiu na profissão? (Sarmiento, 2002)
 Que papel teve a sua família na sua escolha? (Sarmiento, 2002)
 Você é formada em... Era a sua primeira opção? (Suficier, 2013)
 Prestou vestibular para outros cursos? (Suficier, 2013)
 Você teve algum professor que foi seu modelo?
 Isso influenciou sua escolha profissional?
 Se pudesse voltar atrás, faria a mesma escolha profissional? (Sarmiento, 2002)
 Lembra de alguma experiência que afetou a sua escolha? (Sarmiento, 2002)
 O que mais lhe atraía na profissão de professor antes da faculdade? (Suficier, 2013)
 O que mais gosta nos professores? (Sarmiento, 2002)
 Teve orientação vocacional? (Suficier, 2013)
 Frequentou cursinho pré-vestibular? Por quanto tempo? (Suficier, 2013)

B3 Ensino Superior (Suficier, 2013)

Em que faculdade se formou?
 Como foram os anos na faculdade?
 Teve algum estranhamento?
 Sobre as aulas, o que era fácil?
 E o que era difícil?
 O curso foi como esperava?
 Quais os pontos positivos?
 E os negativos?
 Preparou-se bem para a profissão de professor?
 Algum amigo/colega também se tornou professor?
 Como se manteve na faculdade?
 Você trabalhou durante esses anos?
 Em quê?

B4 Percurso profissional como docente

Em quais lugares trabalhou?
 Já exerceu alguma atividade de direção ou coordenação pedagógica?
 Em algum momento pensou em deixar a profissão? (Sarmiento, 2002)

Está satisfeita com o seu trajeto?
Tinha expectativas diferentes?

B5 Ambiente de trabalho

Como é a sua convivência com o diretor (a) da escola?
Como é a sua convivência com os funcionários da escola?
Como é a sua relação com os outros professores? (Sarmiento, 2002)
Sobre a relação com os outros professores. Você vê diferenças entre a sua prática e a deles?
Quais diferenças?
Falam frequentemente sobre os alunos?
Pode dar exemplos?
Atividades extraclasse na escola (burocráticas, projetos, compromissos sociais da profissão)
Tem ou já teve atuação sindical?

B6 Quotidiano na escola

Como é a sua rotina na escola?
Pode me detalhar o seu dia?
Para quantas turmas você dá aula hoje?
Em quais escolas?
Acha esse número adequado?
Você prepara as suas aulas?
Com que frequência?
Com que antecedência?
Lê livros ou revistas sobre a sua profissão?
Faz ou já fez cursos de atualização profissional?

BLOCO C: QUESTÕES VALORATIVAS

Agora eu gostaria que você lesse essa lista e nós continuamos a conversa logo em seguida...

LISTA²³

Você vê algum problema em conviver com alguma dessas pessoas?
E ter alguma dessas pessoas como seu aluno?
E como familiares de seus alunos?

ENTREVISTA 2 – Parte 1

BLOCO D: QUOTIDIANO (Caetano, 2013)

Gostaria que me falasse do seu dia-a-dia...
Por exemplo, o dia de ontem foi um dia comum?
Podia descreve-lo?
(*explorar rotinas, protagonistas, mas também crises e rupturas*)
Tem rotinas que mantém todos os dias (acordar, deitar, refeições, tarefas domésticas, atividades de lazer)?
Quanto tempo dedica a cada uma dessas atividades?

²³ Apresentado em lista: Brancos, Deficientes físicos, Deficientes mentais, Desempregados, Doentes, Estrangeiros, Ex-presidiários, Homossexuais, Idosos, Índios, Militantes políticos, Militares, Moradores de favelas, Moradores de rua, Negros, Pessoas com Aids, Pessoas com reduzida capacidade intelectual, Pobres, Policiais, Prostitutas, Ricos, Transexuais, Travestis, Usuários de drogas.

Sente-se bem com essas rotinas?
 Gostaria de organizar o seu tempo de outra forma?
 O que foge mais habitualmente a essas rotinas?
 Quando surge uma situação inesperada no seu dia-a-dia, como reage?
 O que faz?
 Passa muito tempo a pensar no que tem de fazer no seu dia-a-dia?
 Em que pensa? Porquê?
 Partilha esses pensamentos com alguém?
 Faz algum tipo de planeamento? *Pedir exemplos*
 Há atividades no seu dia-a-dia que faz de forma menos consciente/mais automática, sem pensar no que está a fazer?
 Quais?
 Porquê?
 Isso ocorre frequentemente? *Pedir exemplos*
 O seu quotidiano hoje é muito diferente do que era anteriormente?
 Diário, semanal e mensal

BLOCO E: LAZER (Caetano, 2013)

Em relação ao seu tempo livre...
 O que costuma fazer no seu tempo livre?
 Tem atividades que faz habitualmente?
 Que atividades?
 Com quem?
 Onde? Porquê?
 Possui hobbies?
 Quais?
 Com que frequência?
 Tem facilidade em utilizar o computador?
 E a Internet? Com que frequência o faz?
 Quando foi a primeira vez que utilizou/teve um computador?
 Tem atividades desportivas?
 Quais?
 Sai frequentemente com amigos ou família?
 O que fazem nessas ocasiões?
 Viaja frequentemente?
 Com quem?
 Costuma sair nas férias?
 Tem ou já teve atividades associativas?
 Tem ou já teve atividades políticas?
 Quais?
 Alguma vez fez voluntariado?
 Desenvolve ou já desenvolveu atividades religiosas?
 Tem outras atividades?
 Quando começou essa atividade?
 Porque a faz? *Explicitar parâmetros da prática*
 Quanto tempo dedica a cada atividade?

BLOCO F: PRÁTICAS CULTURAIS

F1 Saídas culturais (Muzzeti, 1997; Suficier, 2013)

Você frequenta eventos culturais (shows, teatro, cinema, livrarias, etc)?

De que tipo?

Em quais lugares?

Com que frequência?

Com quem vai?

F2 Consumo cultural (Muzzeti, 1997; Suficier, 2013)

Você compra livros, revistas, jogos de videogame, discos, vídeos, quadros, objetos de arte? (Perguntar separadamente).

Com que frequência?

F3 Leitura (Muzzeti, 1997; Suficier, 2013)

Você lê na internet? O quê?

E jornais e revista? Quais?

Lê livros com frequência?

Pode citar os últimos livros que leu?

Do que mais gosta de ler?

Frequenta livrarias, sebos?

Como consegue os livros que lê?

F4 Música (Muzzeti, 1997; Suficier, 2013)

Você gosta de ouvir música?

Com que frequência ouvi música?

Do que mais gosta?

Toca algum instrumento, canta?

F5 Artes plásticas (Muzzeti, 1997; Suficier, 2013)

O que você conhece de artes plásticas?

Frequenta museus?

Com que frequência?

Tem algum artista ou escola preferido?

Se interessa por fotografia?

F6 Tv e Cinema (Muzzeti, 1997; Suficier, 2013)

Você assiste Tv?

Quais programas?

E filmes, você assiste? Em que lugar?

Do que mais gosta?

Com que frequência vai ao cinema?

E na sua casa, com que frequência assiste filmes?

F7 Escrita (Caetano, 2013)

Tem por hábito escrever (em diferentes esferas de vida: família, trabalho, lazer...)?

Com que frequência?

Porque o faz/não o faz?

Em que contextos?

Tem sido sempre assim?

Tem mudado ao longo da sua vida? Pedir exemplos

Diário/Blog/Site pessoal (Privado ou compartilhado? Quem tem acesso? Que tipo de informação tem?)

Agenda (Tem uma todos os anos? Que tipo de informação lá coloca? Usa um calendário?)
Poemas/canções/prosa literária (Privado ou partilhado?) Quem tem acesso?

ENTREVISTA 2 – Parte 2

BLOCO G: PRÁTICA PROFISSIONAL²⁴

G1 Relacionamento com os familiares dos alunos

Você tem contato com os pais/família dos seus alunos?
Sabe a escolaridade ou profissão deles?
E o local que residem?
Como é o contato em reuniões?
Encontra os familiares fora do ambiente escolar?
Em quais lugares?
Já passou por alguma situação de constrangimento ou violência com algum familiar de aluno?

G2 Relacionamento com os alunos

Quem são seus alunos?
Quais são as características pessoais dos seus alunos (socialmente, economicamente, etnicamente, por sexo, idade)?
Você sabe o nome de seus alunos?
Em que altura do ano passa a saber?
Quem são esses alunos de que sabe os nomes?
Já passou por alguma situação de constrangimento ou violência com os alunos?
E por alguma situação ou surpresa positiva?
Como você vê a educação familiar deles?
Como se relaciona com os alunos?
Gosta desse relacionamento?
O que gostaria que fosse diferente?
O que mais gosta e o que menos gosta?
De que alunos gostam mais?
Se relaciona da mesma forma com todos os alunos? Dê exemplos.
Porque a relação é diferente?
De que tipo de aluno gosta mais?

G3 Desempenho dos alunos

Como é o desempenho dos alunos?
A que você credita esse desempenho?
Dentro da sala de aula, há diferenças de desempenho dos alunos?
E você, como lida com essas diferenças?
A que você credita essas diferenças?
Como são os bons alunos? Pode caracterizá-los?
E os maus alunos? Pode caracterizá-los?
A que você credita essa diferença?
E os comportamentos mais incomuns que presenciou?
Tem algum grupo específico que tem melhor rendimento?
Tem algum grupo específico que tem pior rendimento?
O rendimento dos alunos é o mesmo ao longo dos anos?

²⁴ Alguns dos questionamentos deste bloco foram elaborados a partir dos procedimentos metodológicos e dos resultados das pesquisas de Muzzeti (1997), Vieira (1999), Sarmiento (2002) e Suficier (2013).

G4 Comportamento

Como eles se comportam em sala de aula?

Existem diferenças de comportamento?

Quais?

Quais comportamentos são esperados de um aluno?

E quais comportamentos não são desejados de um aluno?

Isso influencia as notas?

E fora da sala de aula, dentro da escola, como eles são?

E fora da escola, como eles se comportam?

O comportamento dos alunos é o mesmo desde que passou a ser professora?

E ao longo do ano letivo, esse comportamento muda ou permanece igual?

G5 Relacionamento com os alunos por rendimento

Qual a sua relação com os alunos com melhor rendimento?

E com aqueles com baixo rendimento?

Quais as principais diferenças que vê dentro da sala de aula?

G6 Diferenças em sala de aula

Sobre as diferenças em sala de aula.

Quais diferenças há entre seus alunos?

Tem alguma diferença no desempenho de meninos e meninas?

Percebe alguma diferença étnica entre seus alunos?

E diferenças econômicas?

G7 Organização da sala de aula

Como você organiza a sala de aula, as carteiras?

Porque?

Isso muda ao longo do ano?

Porque?

Qual o critério que utiliza para essa mudança?

Como eles se posicionam em sala de aula?

Você separa os alunos na sala? Como?

Pode mostrar isso no desenho? (Apresentar desenho de sala de aula).

G8 Avaliações

Quais as formas de avaliação que utiliza ao longo do ano?

São definidas inteiramente por você ou pela escola/secretaria/Ministério da Educação?

O que você leva em conta para dar a nota de cada avaliação?

E a nota final, como é definida?

Usa os mesmos métodos de avaliação para todos os alunos?

O comportamento e o relacionamento com o aluno são levados em conta nas avaliações?

Como você vê a sua forma de avaliar os alunos?

Você tem autonomia para avaliar seus alunos?

Há diferenças entre a sua experiência como aluna e como professora?

O que mudou?

Sobre os professores que teve e a forma como davam as aulas. Isso influencia o modo como conduz a aula?

BLOCO H: REFLEXIVIDADE E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

H1. Conversas internas e atuação profissional (Caetano, 2013)

Considera ser uma pessoa pensativa/reflexiva/introspectiva?

Pensa muito para si mesma sobre aquilo que lhe acontece em sala de aula?

Pensa habitualmente sobre as atividades de sala de aula?

Com que frequência?

Em que contextos?

Mais frequentemente sozinho/a ou acompanhado/a?

Sobre o seu dia a dia como professora, você:

- Planeja (do dia, da semana, tarefas, atividades);
- Ensaia (praticar o que se vai dizer ou fazer);
- Pondera (pensar num problema, situação ou relacionamento);
- Decide (definir o que fazer);
- Revive (um evento, um período ou uma relação);
- Estabelece prioridades (definir o que assume maior importância);
- Imagina (o futuro);
- Clarifica (perceber o que se pensa sobre determinado assunto, pessoa ou problema);
- Estabelecer conversas imaginárias (mantidas com pessoas conhecidas ou desconhecidas);
- Calcular (estimar se é possível fazer determinada coisa em termos de tempo ou esforço).

Considera que a sua forma de pensar tem consequências no modo como age com os alunos?
Como?

Porquê?

Em que contextos? Pedir exemplos

Consegue identificar semelhanças com família e amigos relativamente à forma de pensar sobre as coisas e na forma de agir?

Tem por hábito conversar com outras pessoas sobre aquilo que pensa sobre a sua vida profissional (remeter para lista de atividades)?

Que tópicos?

Com que frequência?

Com quem?

Em que contextos?

Porque o faz/ não o faz?

Foi sempre assim ou tem mudado ao longo da sua vida? Pedir exemplos

Conversa com outras pessoas para decidir o que fazer em determinada situação de sala de aula ou com seus alunos?

Fá-lo frequentemente?

Com quem? Porquê?

De igual forma para todas as esferas de vida? Pedir exemplos

Quando está com seus alunos pensa frequentemente no que dizer e fazer nesse contexto?

Em que contextos?

Porquê? Pedir exemplos

Existem diferenças entre aquilo que pensa para si mesmo/a e a forma como o verbaliza quando está na presença de seus alunos? Pedir exemplos

Pensa de determinada forma e depois não consegue agir em consonância?

Em que contextos?

Porquê? Pedir exemplos

Há situações em que age de uma determinada forma porque acha que as outras pessoas (professores, diretores, etc) esperam que o faça, mas na sua mente gostaria de ter agido de outra forma?

Que tipo de situações?

Com que pessoas? Porquê? Pedir exemplos

Faz algum esforço para não demonstrar o que sente ou pensa sobre os alunos? Em que contextos? Porquê?

Pedir exemplos

H2 Avaliação (Caetano, 2013)

De tudo o que descreveu sobre ser professora, quais foram os acontecimentos mais importantes na sua vida profissional, aqueles que mais contribuíram para que seja a professora que é hoje?

Quais as decisões mais importantes que teve de tomar na sua vida profissional? Lembra-se do que pensou na altura?

Com quem falou?

O que ponderou?

O que foi decisivo para tomar essa decisão?

Houve decisões em sala de aula, que ficaram por tomar, que gostaria de ter tomado?

Você se arrependeu de alguma decisão que tomou?

E de alguma atitude?

Pensando no seu percurso profissional, mudava alguma coisa? O quê? Porquê?

Quais são as suas principais preocupações enquanto professora atualmente?

Essas preocupações têm sido sempre as mesmas ou têm vindo a mudar?

Passa algum tempo a pensar no que fazer à luz dessas preocupações?

Que áreas da sua vida têm mais importância para si neste momento? Porquê?

Tem projetos de futuro? (*explorar desejos, aspirações, expectativas, objetivos, planos nos vários domínios de vida*)

Passa muito tempo a pensar nas suas preocupações e nos seus projetos ou evita pensar em determinadas coisas? Que coisas? O que faz? Faz um esforço?

Encerramento

Tem algo que queira complementar ou corrigir do que me disse?

APÊNDICE B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

1. Você está sendo convidada para participar da pesquisa *Disposições de professores do Ensino Fundamental na relação professor-aluno*, do aluno Darbi Masson Suficier, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP – Araraquara, sob orientação e responsabilidade da pesquisadora e orientadora da tese Profa. Dra. Luci Regina Muzzeti.
2. Sua participação nesta pesquisa consistirá em conceder duas (2) entrevistas (estimadas entre 2 a 4 horas cada) em local a ser definido por entrevistador e entrevistado.
3. As entrevistas serão gravadas em áudio para posterior transcrição. Partes da transcrição de suas falas serão reproduzidas na íntegra no trabalho de tese e em outros trabalhos acadêmicos.
4. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar o seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. As informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos.
 - a. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a sua participação e o seu anonimato.
 - b. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, sendo que: nomes, locais e outras informações que possam vir a lhe identificar serão suprimidos ou substituídos por nomes fictícios.
5. Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o e-mail do pesquisador, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Profa. Dra. Luci Regina Muzzeti
lucirm@fclar.unesp.br
(16) 3334-6361

Eu, _____, declaro que entendi os itens acima expostos e concordo em participar da pesquisa.

_____, ____ de _____ de 2016.

Assinatura