

MARIETA GOUVÊA DE OLIVEIRA PENNA

Professor de séries iniciais do ensino fundamental em
escolas públicas estaduais de São Paulo:

Posições sociais e condições de vida e trabalho

Doutorado

Educação: História, Política, Sociedade

PUC/ São Paulo

2007

Marieta Gouvêa de Oliveira Penna

Professor de séries iniciais do ensino fundamental em
escolas públicas estaduais de São Paulo:

Posições sociais e condições de vida e trabalho

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de DOUTORA em Educação, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, sob orientação da Profa. Dra. Alda Junqueira Marin.

PUC/ São Paulo

2007

Comissão Julgadora

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. 2007. **Professor de séries iniciais do ensino fundamental em escolas públicas estaduais de São Paulo: Posições sociais e condições de vida e trabalho.** Tese de Doutorado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, PUC/ SP.

Resumo

O tema desta pesquisa é o exercício docente de professores do ciclo I do ensino fundamental em escolas públicas do estado de São Paulo, a partir de perspectiva sociológica. Tendo por base a teoria da ação elaborada por Pierre Bourdieu, a docência é compreendida como função social, com o objetivo de analisar as condições materiais às quais os professores estão submetidos e a posição ocupada por eles no espaço das relações sociais. Para tanto, são analisados aspectos relacionados à origem social, trajetória e pertença de classe dos professores, com o intuito de detectar facetas do *habitus* familiar dos agentes que têm se dedicado ao exercício dessa função. São analisados também aspectos das condições de trabalho dos professores; do capital cultural; das relações que estabelecem com o conhecimento no exercício da função; bem como das práticas por eles realizadas e que foram relatadas em seus depoimentos, que constituem e são constituídos por facetas do *habitus* relacionado à docência nesse segmento da escolarização que, por sua vez, expressam a cultura escolar historicamente instituída. Foram realizadas entrevistas com dez professores e respondidos questionários por outros 16, além de entrevistas com dois pais, quatro alunos, um coordenador e um diretor. Os dados da pesquisa evidenciaram que por sua origem, a maioria dos professores pertence às camadas populares, mas que o exercício docente representou possibilidade de ascensão social, posicionando-os nas classes médias. Foi possível captar regularidades existentes no *habitus* familiar dos professores, no que diz respeito à valorização do trabalho e da escolarização como estratégia de ascensão social, além de submissão das mulheres ao universo masculino, que vão ao encontro de práticas realizadas pelos professores na escola, ao mesmo tempo em que nelas se expressam. Permitiu também verificar de que forma as condições de trabalho dos professores os posicionam no espaço das relações sociais, levando-os a estabelecer estratégias de distinção em relação a seus alunos e familiares destes, expressas em sua visão de mundo. As práticas realizadas pelos professores e informadas em seus depoimentos estavam centradas na moralização e disciplinarização das crianças, expressando aspectos da cultura escolar e do *habitus* relacionado ao exercício dessa função. Destaca-se que o exercício docente, mesmo desvalorizado socialmente, possibilita aos professores estabelecerem estratégias de distinção e amedanharem capital simbólico, além de significar melhorias em suas condições de vida em termos de capital cultural e econômico.

Palavras – chave: Função de professor, docência, *habitus*, cultura escolar.

Abstract

The theme of this research is the teachers' educational exercise from the early education of elementary school in public schools of the state of São Paulo, from a sociological perspective. Based on Pierre Bourdieu's theory of the action, the teaching profession is understood as a social function, with the objective of analyzing the material conditions which the teachers are submitted to and their position in the space of the social relationships. For this reason, aspects related to the teachers' social origin, trajectory and class belonging are analyzed, with the intention of detecting facets of the agents' family *habitus* who have been dedicating themselves to the exercise of that function. We also analyze aspects of the conditions of the teachers' work; of the cultural capital; of the relationships they establish with the knowledge in the exercise of the function; as well as of the practices accomplished by them which were explicated in their depositions, that constitute and are constituted by facets of the *habitus* related to the teaching profession in that part of the educational instruction that express the school culture historically instituted. Interviews were accomplished with ten teachers, two parents, four students, one coordinator and one principal; over questionnaires with 16 teachers. The research data evidenced that, for their origin, the majority of the teachers belong to the popular classes, but the educational exercise represented possibility of social ascension, positioning them in the middle classes. It was possible to realize existent regularities in the teachers' family *habitus*, concerning the valorization of the work and the educational instruction as strategy of social ascension, besides the submission of the women to the masculine universe, which join the practices accomplished by the teachers in the school, at the same time expressed in them. We could also verify the conditions of the teachers' work related to the space of the social relationships, leading them to establish distinction strategies in relation to their students and the students' family, expressed in their view of the world. The practices accomplished by the teachers and informed in their depositions were centered in the moralization and the children's training, expressing aspects of the school culture and the *habitus* related to the exercise of that function. We can stand out that the educational exercise, even being socially depreciated, facilitates the teachers to establish distinction strategies and bargain symbolic capital, besides meaning improvements in their life conditions in terms of cultural and economic capital.

Keywords: the teacher's function, teaching profession, *habitus*, school culture.

Agradecimentos

À Professora Doutora Alda Junqueira Marin, pela orientação rigorosa e ao mesmo tempo generosa, a quem devo muito do que foi possível realizar neste trabalho.

Ao Professor Doutor José Geraldo Silveira Bueno, pelas contribuições dadas a este trabalho por ocasião do Exame de Qualificação, e por me iniciar nos caminhos da pesquisa científica.

À Professora Doutora Denice Bárbara Catani, pelas contribuições dadas a este trabalho por ocasião do Exame de Qualificação.

À Professora Doutora Mirian Jorge Warde, pelas valiosas contribuições.

Aos professores do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, pela formação.

Aos professores, coordenadores, diretores, pais e alunos das escolas investigadas, pela colaboração.

À Adriane Knoblauch, Isabel Meleiro Bello e Maria Angélica Pedra Minhoto, pela amizade.

À Elisabete Adania, pelos auxílios prestados.

Ao CNPq, pelo financiamento.

Ao Marcos, Vicente, Lígia, Pedro.

Sumário

Introdução.....	1
Capítulo 1 - A escola na sociedade atual e a função de professor.....	18
1.1- Características da função de professor.....	27
1.1.1 – Aspectos da institucionalização da função de professor no Brasil.....	28
1.1.2 – Aspectos da função de professor em dimensão sociológica.....	34
Função docente e divisão social do trabalho.....	35
Docência e relações sociais.....	38
Organização profissional da categoria.....	41
Prática do professor: saberes docentes e cultura escolar.....	44
Docência e gênero.....	48
Desvalorização social da docência.....	52
Capítulo 2 – Os contornos da pesquisa.....	59
2.1 - A teoria como método.....	59
2.2 - Procedimentos Metodológicos.....	71
Capítulo 3 - Os sujeitos da pesquisa.....	78
3.1 - Características dos professores que atuam no ciclo I da rede pública estadual paulista	79
Dados pessoais.....	79
Origem social.....	80
Condições de vida.....	85
Carreira.....	87
3.2 - Trajetória social das professoras: marcas da origem de classe.....	92
Maria Cecília.....	92
Diva.....	94

Paula	96
Laura.....	98
Isaura.....	100
Marli.....	102
Mariana.....	104
Fátima.....	106
Clara.....	108
Helena.....	109

Capítulo 4 – Condições de trabalho do professor e posição social: cultura escolar e facetas do <i>habitus</i> relacionado ao exercício docente.....	116
--	-----

Capítulo 5 - O trabalho como valor e a escolarização como estratégia de ascensão: uma vida cheia de sacrifícios.....	148
---	-----

5.1 - Algumas considerações para contextualização.....	151
--	-----

5.2 - O trabalho como valor e a escolarização como possibilidade de ascensão social e escolha da função docente.....	155
--	-----

Capítulo 6 - Família e relações de gênero: o exercício docente como função feminina.....	170
---	-----

Capítulo 7 - Exercício docente e relação com o conhecimento.....	189
---	-----

7.1 - As bases do capital cultural das professoras.....	189
---	-----

7.2 – Exercício docente e relação com o conhecimento.....	198
---	-----

Capítulo 8 - Função social da escola e disciplinarização das crianças: a docência como missão.....	223
---	-----

Considerações Finais	249
-----------------------------------	-----

Referências Bibliográficas	255
---	-----

Anexos.....	282
Anexo 1 – Roteiro da entrevista realizada com professores.....	282
Anexo 2 – Questionário respondido pelos professores entrevistados.....	288
Anexo 3 – Roteiro da entrevista realizada com diretores/ professores coordenadores.....	290
Anexo 4 – Questionário entregue nas escolas para ser respondido pelo professor.....	291

Lista de tabelas

Tabela 1: Distribuição das pesquisas em educação quanto ao campo temático.....	3
Tabela 2: Distribuição das pesquisas quanto ao tema principal.....	3
Tabela 3: Distribuição das pesquisas quanto ao ano de defesa da tese ou dissertação.....	4
Tabela 4: Distribuição das professoras quanto à formação e profissão dos avôs maternos e paternos.....	81
Tabela 5: Distribuição das professoras quanto à formação e profissão das avós maternas e paternas.....	82
Tabela 6: Distribuição das professoras quanto à formação e profissão da mãe.....	83
Tabela 7: Distribuição das professoras quanto à formação e profissão do pai.....	84
Tabela 8: Distribuição das professoras quanto à situação funcional e ao tempo de trabalho na função de professor.....	87
Tabela 9: Distribuição das professoras quanto ao que consideram como necessário para ser um bom professor.....	179

Lista de siglas

Apeoesp – Associação de Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo

CPP – Centro do Professorado Paulista

DE – Diretoria de Ensino

HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

HEM – Habilitação Específica para o Magistério

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Mobral – Movimento Brasileiro de Alfabetização

OFA - Professor Ocupante de Função Atividade

PEC – Programa de Educação Continuada

Introdução

“Levar à consciência os mecanismos que tornam a vida dolorosa, inviável até, não é neutralizá-los; explicar as contradições não é resolvê-las. Mas, por mais cético que se possa ser sobre a eficácia social da mensagem sociológica, não se pode anular o efeito que ela pode exercer ao permitir aos que sofrem que descubram a possibilidade de atribuir seu sofrimento a causas sociais e assim se sentirem desculpados; e fazendo conhecer amplamente a origem, coletivamente oculta, da infelicidade sob todas as suas formas, inclusive as mais íntimas e as mais secretas. Esta constatação, apesar das aparências, não tem nada de desesperador. O que o mundo social fez, o mundo social pode, armado deste saber, desfazer” (Bourdieu, 2001 n, p. 735).

Este estudo tem por tema a função¹ docente exercida por professores do ciclo I do ensino fundamental de escolas públicas do estado de São Paulo², a partir de perspectiva sociológica, com o objetivo de analisar as condições materiais às quais os professores estão submetidos e a posição social por eles ocupada.

Em pesquisa realizada para elaboração de dissertação de mestrado (Penna, 2003), ao investigar o significado da docência desenvolvida na prisão por professores que, como seus alunos, encontravam-se na condição de detentos, pude verificar que o exercício dessa função impõe aos que dela se ocupam determinada forma de ser e se portar, expressa nas relações estabelecidas na escola e fora dela. Evidenciou-se que o fato de ser professor impunha aos monitores-presos determinada forma de estabelecer relações sociais, em função do significado social atribuído à docência. Ao exercerem a docência na prisão, por se tratar de instituição total (Goffman, 1999), outros aspectos de suas vidas e que diziam respeito à vivência em diferentes

¹ O trabalho do professor está sendo compreendido como o desempenho de uma função, em acordo com o entendimento da sociedade como estrutura baseada em funções e posições, segundo Bourdieu (2001 a). A opção pelo conceito de “função” em detrimento de “profissão” diz respeito, também, ao abandono de categoria sociologicamente instituída, evitando debate sobre o exercício docente ser ou não uma profissão, presente em autores como Apple (1995 a), Contreras (1997), Ozga & Lawn (1991), Fernández Enguita (1991), entre outros, e que não é intenção aprofundar neste estudo.

² Em 1998 o ensino fundamental oferecido nas escolas estaduais paulistas foi organizado em dois ciclos, a saber: ciclo I, da primeira à quarta série; e ciclo II, da quinta à oitava série.

contextos prisionais puderam ser evidenciados, expressando as formas nas quais o fato de serem professores se manifestava no contato com outros presos, com funcionários e com seus familiares.

O desenvolvimento da pesquisa apontou para a relevância da realização de estudos que aprofundassem o exercício da docência expresso em relações socialmente estabelecidas na escola e para além dela, ou seja, o que significa, para os professores, exercer a função docente no que diz respeito a valores partilhados, que lhes conferem determinada visão de mundo, além da posição social e condições materiais relacionadas a esse exercício, e que vão determinar a forma como se vêem, se portam e se relacionam socialmente. Dessa forma, tanto a dissertação de mestrado como os estudos lidos para delimitação do problema apontaram para a relevância da realização de investigação que aprofundasse a compreensão das condições de exercício dessa função na atualidade e os problemas enfrentados pelos professores, confrontados com aspectos relacionados à sua escolarização e origem social, buscando apreender a posição social ocupada pelo professor e as lutas travadas por esse agente³ para manter ou melhorar sua posição no espaço das relações sociais. Assim, o objetivo desta pesquisa é verificar o que o exercício da função docente exige e proporciona aos professores, o sentido de suas práticas, bem como a forma como se vêem e são vistos socialmente, e que diz respeito à posição ocupada por eles no espaço das relações sociais.

O trabalho de professor tem sido tema de investigações acadêmicas em diversos estudos, como atesta o banco de dados produzido por pesquisa que mapeou e analisou as dissertações e teses defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, incluídos no CD-ROM Anped 99 no período de 1981 a 1998 e que procurassem investigar a educação na atualidade, por meio de quatro campos temáticos, a saber: a escola, os professores, os alunos e os saberes escolares, com levantamento restrito ao ensino básico (Marin et al., 2005). Dos 3492 trabalhos selecionados pelos autores para compor o banco de dados, verificou-se que 33,59% se referiam ao tema “professores”, o que indica vasta produção de pesquisas sobre o assunto, conforme indica a Tabela 1:

³ A utilização do conceito “agente” diz respeito ao referencial teórico metodológico adotado, qual seja, a teoria da ação formulada por Pierre Bourdieu.

Tabela 1: Distribuição das pesquisas em educação quanto ao campo temático

CAMPO TEMÁTICO	Nº cit.	Freq.
ESCOLA	929	26,60 %
SABERES	1316	37,69 %
PROFESSORES	1173	33,59 %
ALUNOS	1411	40,41 %
TOTAL OBS.	3492	

Fonte: Marin et al., 2005.

Obs: O número de citações é superior ao número de observações devido às respostas múltiplas (duas no máximo).

Ao se analisar as tabelas geradas pelo banco de dados e relacionadas ao campo temático dos professores, com o objetivo de destacar o tema principal abordado nesses estudos, tem-se que a maior parte dedicou-se a aspectos que diziam respeito à compreensão da prática docente (47,09%), seguidos por trabalhos que se dedicaram ao tema da formação (41,97%), ao ensino de componentes curriculares (23,58%) e à organização do trabalho escolar (11,79%). A socialização no espaço escolar apareceu como tema principal em 5,11% dos trabalhos defendidos no período analisado. A consulta ao banco de dados evidenciou pouca incidência de trabalhos sobre as condições efetivas de exercício da docência, carreira, salários ou mesmo movimentos sindicais, confirmando a necessidade de novos estudos sobre essa temática.

Tabela 2: Distribuição das pesquisas em educação quanto ao tema principal

Tema Principal	N ° Cit.	Freq.
Alfabetização	86	6,11%
Aprendizagem	39	2,77%
Avaliação	56	3,98%
Componentes curriculares	332	23,58%
Condições do Alunado	55	3,91%
Desempenho escolar	50	3,55%
Desen. Psicológico	13	0,92%
Formação docente	591	41,97%
Leitura/ Escrita	30	2,13%
Livro didático	16	1,14%
Org. do trabalho escolar	166	11,79%
Prática docente	663	47,09%
Recursos didáticos	44	3,13%
Social. No espaço escolar	72	5,11%
Total Obs.	1408	

Fonte: Marin et al., 2005.

Com relação ao ano de defesa da tese ou dissertação, ainda considerando-se o campo temático “professores”, observa-se aumento crescente dos trabalhos sobre o tema, especialmente na década de 1990, com aumento significativo no ano de 1995, mantendo-se estável até 1998. Esse aumento no número de trabalhos pode ser explicado, no caso brasileiro, por dois fatores: crescimento do número de alunos atendidos nos programas de Pós-Graduação e surgimento de novos programas nesse período. De qualquer forma, a preocupação com o campo temático foi constante no período total. Esses dados podem ser visualizados na Tabela 3:

Tabela 3: Distribuição das pesquisas em educação quanto ao ano de defesa da tese ou dissertação

Ano	N ° Cit.	Freq.
81	21	1,49%
82	14	0,99%
83	30	2,13%
84	57	4,05%
85	43	3,05%
86	36	2,56%
87	41	2,91%
88	55	3,91%
89	54	3,84%
90	70	4,97%
91	81	5,75%
92	102	7,24%
93	115	8,17%
94	81	5,75%
95	167	11,86%
96	154	10,94%
97	136	9,66%
98	151	10,72%
Total Obs.	1408	100%

Fonte: Marin et al., 2005.

Assim, sob diferentes enfoques e distribuindo-se ao longo do tempo, estudos têm sido realizados com o objetivo de evidenciar aspectos relacionados ao exercício docente.

Este estudo se insere no esforço de compreensão da docência em perspectiva sociológica, destacado em pesquisas que objetivam apreender aspectos da função social exercida pelo professor, ou seja, o que socialmente significa ser professor no que diz respeito à pertença a uma determinada classe, aos valores partilhados, à escolha da docência como função a

desempenhar, às representações a eles referidas, entre outras questões. Nesse sentido, cabe destacar pesquisas que, a partir de diferentes enfoques, contribuíram para compreensão mais alargada do exercício docente e seus determinantes sociais, apresentando pontos de convergência com este estudo, além de apontarem a possibilidade de novos enfoques e contribuições.

Um trabalho entre os pioneiros sobre o tema destaca-se aqui com Pereira (1969) que realizou estudo sobre o magistério público estadual paulista no final da década de 1950, destacando-o como ocupação feminina em sociedade de classes. Ao investigar a profissionalização dos professores primários, evidenciou aspectos como a origem social, formação, carreira, interesses profissionais, representações dos professores, relacionando a degradação do magistério às condições objetivas de trabalho dos professores, num contexto social de intensa urbanização e desenvolvimento industrial. Nesse sentido, o autor aponta crise vivida pela escola ao passar de modelo social tradicional para modelo racional característico de sociedades urbano-industriais, em que os professores resistem à burocratização e racionalização das relações estabelecidas na escola, apegando-se a aspectos tradicionalistas do exercício docente. Além disso, aponta também crescimento de valores individualistas relacionados às condições de vida numa sociedade de classes, que comprometem a função societária da escola. Para o autor, são dificuldades a serem enfrentadas para que a escola possa cumprir sua função social.

Na mesma época o estudo de Gouveia (1970) põe em discussão a questão da escolha do exercício docente permeada por valores de origem familiar associados à condição social feminina, e também por aspectos relacionados a influências recebidas no processo de escolarização. Ao analisar a origem sócio-econômica em relação à escolha profissional, destaca aspectos como instrução e ocupação dos pais, entre outros. No que diz respeito à escolarização, evidencia aspectos como aproveitamento escolar e intenção de prosseguir os estudos após conclusão do curso normal. Um dos achados da pesquisa é o fato de o desejo de ser professora ter se revelado mais freqüente entre as normalistas provenientes de famílias com baixa renda. Dessa forma, a autora aponta a fecundidade de estudos sociológicos que se debruçam sobre aspectos como origem social e valores a ela associados, com o objetivo de se compreender a escolha da docência como função a desempenhar. Os estudos de Pereira (1969) e Gouveia (1970) são perpassados por características das pesquisas realizadas no contexto de produção dos autores, impregnado pela idéia da educação como promotora do desenvolvimento social.

Pessanha (1992), ao analisar as determinações de classe presentes no exercício docente a partir de estudos empíricos dentre os quais os de Pereira (1969) e Gouveia (1970), aponta a categoria do professor inserida nas classes médias, tanto pelas relações de produção nela presentes, ou seja, por se tratar de trabalho não manual, como por questões relacionadas à origem familiar dos professores, assinalando, no entanto, tendência que indica a entrada no exercício docente de pessoas oriundas das camadas populares. Aponta também a marcante presença de mulheres exercendo a docência. Segundo a autora, por se tratar de trabalho intelectual em oposição ao trabalho manual, o exercício docente é detentor de certo prestígio social, apesar da desvalorização social da docência, acarretada, entre outras questões, pelo fato de o magistério nas primeiras séries da escolarização constituir função feminina. Assim, embora desprestigiado, seu exercício confere certa satisfação e prestígio social, além de garantir acesso a determinados bens de consumo para as famílias dos professores. Pessanha objetiva compreender, entre outras questões, como se dá a formação da consciência de classe nos professores e sua mobilização política, bem como seus determinantes estruturais. O interesse em seu estudo está na compreensão do exercício docente inserido na dinâmica das classes sociais. A autora não realiza (até mesmo porque não eram esses os seus objetivos) análise dos agentes sociais se posicionando e operando distinções, tampouco das condições objetivas relacionadas ao exercício da função.

Mello (2003), ao ter por objetivo investigar as representações sociais de professoras do então primeiro grau⁴ da rede pública do estado de São Paulo, sobre a prática docente e assim compreender os determinantes sociais nelas inscritos, traz novos elementos para o debate. A autora destaca representações dos professores formuladas a partir de aspectos como a feminização do magistério e estereótipos sociais relacionados à condição feminina; do que denomina ideário da escola renovada; e de debates educacionais travados sobre a questão da privação cultural dos alunos. Para a autora, essas representações dizem respeito, entre outras questões, às concepções elaboradas pelas professoras sobre o que é obter sucesso na vida, o que é um bom aluno, quais as satisfações obtidas pelo professor no exercício de sua função, expressando ideologias mobilizadas pelos docentes a fim de explicarem a sociedade na qual encontram-se inseridos. A autora realiza análise das condições objetivas de exercício da docência, apontando compreensão equivocada dos professores sobre essa realidade que os cerca,

⁴De acordo com a LDB nº 9394/96 o ensino básico é composto pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A Lei nº 10.172/2001 alterou a duração do ensino fundamental para nove anos.

em função das representações sociais que possuem. Parte, portanto, de concepção de representação como expressão apenas de ideologias em conflito, e não aos moldes da teoria social formulada por Pierre Bourdieu, que compreende a representação como estratégia de luta entre os agentes nas disputas travadas no espaço social, assentadas nas condições objetivas em que os agentes encontram-se envolvidos bem como em disposições adquiridas. Além disso, em suas análises, a autora não discute a forma escolar de socialização e a cultura nela produzida.

Com relação a representações sociais existentes sobre o exercício docente, cabe destacar pesquisa realizada por Therrien (1996) que, ao constatar atribuições desvalorativas relacionadas a esse exercício, buscou esclarecer a lógica da produção dessas concepções inserida nos processos educacionais que institucionalizaram as oportunidades de escolarização na sociedade brasileira. Para a autora, analisar a crise do ensino público no Brasil e as interpretações sobre ela elaboradas por diferentes segmentos da sociedade é fundamental para a compreensão do ideário produzido pelo campo pedagógico sobre o professor, uma vez que este constrói sua identidade a partir dos embates travados sobre o que é o ensino de qualidade e sobre a escola pública e suas condições de efetivação. Dessa forma, para elucidar a lógica da produção das representações sociais negativas relacionadas ao trabalho docente, realizou análise de diferentes versões e discursos sobre o trabalho do professor, compreendendo essas diferentes versões como representações sociais que constituem sistema coletivo de entendimento. A autora compreende o significado das atribuições desvalorativas relacionadas ao trabalho docente como expressão dos processos de institucionalização das oportunidades escolares, em que os professores são responsabilizados pela má qualidade do ensino público. Para demarcar a produção desse estereótipo, retoma discursos pedagógicos e suas relações com o processo social no qual a questão do ensino como responsabilidade do estado é veiculada. Ao analisar diferentes discursos produzidos por instâncias inseridas na dinâmica do campo educacional no Ceará, como por exemplo, as secretarias de ensino, pesquisadores da universidade, lideranças sindicais, professores de curso de formação para o magistério em nível médio, contribui para a compreensão das disputas travadas pelos agentes e da dinâmica social relacionada à elaboração das representações.

Ainda com relação à necessidade de compreensão do exercício docente e suas determinações de classe, destaca-se pesquisa realizada por Costa (1995) em escola pública de Porto Alegre com professores de 5^a a 8^a séries, com o objetivo de compreender as condições de

trabalho docente e as experiências por eles vivenciadas no exercício da função. A autora põe em discussão a forma como os professores se constituem como categoria profissional no interior de sociedade capitalista, e também como se percebem exercendo a docência em sociedade de classes. Em sua análise, destaca categorias como gênero, classe e profissionalismo, apontando aspectos como a mediação do estado no processo de profissionalização docente, bem como a relação estabelecida entre professores e alunos pautada por pertencimento a classes sociais distintas e perpassada, entre outras questões, por relações de poder baseadas em saberes possuídos pelos professores que, além de saberem mais que seus alunos, sabem o que importa saber. Ao pôr em destaque aspectos que dizem respeito às condições objetivas de trabalho do professor e às relações estabelecidas entre professores e seus alunos, a autora pretende escapar às explicações estruturais sobre determinantes que se impõem aos agentes, apontando caminhos a serem aprofundados, como por exemplo, no que se refere à relação estabelecida pelo professor com o conhecimento por conta do exercício da função docente, bem como à análise mais aprofundada sobre o exercício docente como missão, aspectos sobre os quais esta pesquisa pretende avançar.

Pereira (2001) aprofundou algumas questões ao realizar estudo sobre valores em estado prático do magistério oficial paulista, incorporados no processo de socialização e que dizem respeito a modelos de comportamento profissional, produzidos e disseminados nas e pelas duas principais associações da categoria na década de 1980, expressando estratégias de distinção social e profissional. O autor destaca ambigüidade existente na categoria, cujos valores profissionais oscilam entre dois pólos, a saber, o *ethos* missionário que valoriza a dimensão simbólica da docência e o espírito de doação; e o *ethos* do trabalho que ressalta aspectos profissionais do exercício docente e suas virtudes laboriosas. Para o autor, tal oscilação decorre, entre outras questões, das frustrações relacionadas aos reduzidos retornos econômicos do magistério e, ao mesmo tempo, da representação do exercício docente como algo de muito nobre. A contribuição do autor é fundamental para a compreensão das estratégias estabelecidas pelos professores para obter reconhecimento social bem como dos valores que moldam o comportamento da categoria, destacados como construções sociais efetivadas, entre outros espaços, na organização do professorado em associações representativas da categoria. A pesquisa realizada por Pereira convida a novos aprofundamentos sobre o exercício docente, alguns deles

apontados pelo autor, dentre os quais se destaca a necessidade de se compreender melhor quais as características sociais do professorado na atualidade.

Nesse sentido, a pesquisa realizada por Martins (2004), ao traçar perfil sócio-cultural dos professores do ciclo II do ensino fundamental do estado de São Paulo, traz novas contribuições ao destacar a relevância de estudos que busquem compreender as práticas culturais dos professores e suas implicações no exercício docente. O autor destaca a origem social dos professores na atualidade como referida às classes populares, analisando aspectos do capital cultural relacionados a essa origem de classe. Analisa também transformações ocorridas nos hábitos culturais dos professores por conta do exercício docente, que os coloca numa condição de classe média, provocando crise de identidade. O interesse na pesquisa realizada pelo autor se concretiza pelos dados por ele apresentados na forma de tabelas, que desenharam perfil dos professores da rede pública estadual paulista, bem como na evidência da necessidade de aprofundamentos sobre a função docente e as relações estabelecidas pelos professores socialmente. Importa compreender a posição social por eles ocupada bem como as condições objetivas às quais encontram-se submetidos. Com relação ao consumo cultural de professores de primeiro e segundo graus de escolas públicas e particulares na cidade de São Paulo, relacionando-o à classe social de pertencimento da categoria, especialmente no que diz respeito à formação recebida, Setton (1989) traz importante contribuição ao analisar as disposições culturais dos professores como socialmente determinadas.

Partindo de trilhas abertas no campo da pesquisa educacional e das questões postas para discussão, esta investigação diz respeito à compreensão da dimensão sociológica do exercício docente em perspectiva relacional, em que as condições de trabalho e a vivência da função dizem respeito a determinantes mais amplos, e também às relações estabelecidas pelos agentes nas disputas por posições, que configuram e são configuradas pela estrutura social, aprofundando caminhos anteriormente traçados pelos autores mencionados. Nesse sentido, importa apreender a docência inserida em uma rede de funções e relações socialmente instituídas. De acordo com Elias (1994 a), a sociedade é uma estrutura de funções e relações interdependentes, em que os indivíduos desempenham funções sobre as quais possuem pequena margem de escolha e intervenção, dependendo da posição por eles ocupada nessa estrutura de relações, baseadas em relações de poder. São funções e posições diferenciadas, cuja distribuição de poder é desigual, e que dizem respeito à estrutura social em que se desenvolvem. O exercício

docente encontra-se inserido em dinâmica social e diz respeito ao desempenho de determinada função, histórica e socialmente constituída. Para a compreensão da função desempenhada pelo professor no espaço das relações sociais, importa analisar as condições objetivas de exercício da docência na atualidade, bem como a posição ocupada pelo professor em termos de origem, trajetória social e pertencimento de classe, que lhes conferem determinada visão de mundo e disposições para a ação expressas em sua prática docente.

Esta investigação diz respeito também à compreensão da escola como produtora de cultura específica e da função de professor como parte e expressão dessa cultura. Nesse sentido, de acordo com Ozga & Lawn (1991), importa compreender a função de professor como historicamente instituída, ou seja, sujeita à mudança e ao mesmo tempo portadora de passado que se faz necessário compreender. Importa também considerar a cultura escolar como perspectiva de investigação na busca de compreensão das funções que a escola desempenha socialmente e daquilo que é processado em seu interior (Marin et al, 2003).

A escola como instituição social e seus modos de agir e operar com crianças datam do início da Modernidade, cuja origem está associada às transformações econômicas e sociais relacionadas ao desenvolvimento do capitalismo, à reorganização do campo político-religioso e ao processo de urbanização, em que a instituição escolar responde a necessidades históricas definidas (Vincent, Lahire & Thin, 2001). Dessa forma, a vivência no espaço escolar pressupõe formas específicas de socialização, além de saberes a ela relacionados e funções a serem desempenhadas, que acabam por constituir a cultura escolar. A escola é o lugar de se aprender formas de exercício de poder, de obediência a regras impessoais, que se impõem a alunos e professores. A relação estabelecida entre o professor e os alunos é perpassada pela regra geral, impessoal, vinculada à normatização das práticas que ocorrem em seu interior. O conceito de forma escolar auxilia na compreensão do que confere unidade às ações desencadeadas no interior dessa instituição, auxiliando a focalização de sua gramática, ou seja, da lógica presente nos padrões de socialização escolares.

De acordo com Julia (2001), as práticas e normas realizadas na escola compõem a cultura escolar e dizem respeito ao seu funcionamento interno, cujas finalidades variam historicamente. Vinão-Frago (1998), ao tratar da cultura escolar, aponta sua constituição a partir de determinantes externos, ao mesmo tempo em que possui relativa autonomia, expandindo suas marcas para além da escola. Para o autor, a cultura escolar constitui conjunto de idéias, pautas e

práticas que conformam o pensamento e as ações daqueles envolvidos no fazer escolar, dando sentido ao que se processa em seu interior.

A função de professor está inserida na forma escolar de socialização e sua lógica específica de funcionamento, o que implica investigação que abarque seus aspectos coletivos para além dos individuais. A função básica da escola é o ensino das novas gerações, realizado pela transmissão de conteúdos escolares aos alunos segundo regras que lhe são próprias, e o professor é o responsável por sua efetivação na sala de aula. Ao se ocupar do ensino, a escola socializa professores e alunos, e a investigação da forma como os professores percebem e realizam o ensino na escola, bem como da forma como os professores percebem o lugar por eles ocupado e o que é essencial ao desempenho de sua função, pode contribuir para a compreensão das pautas de racionalidade presentes na instituição escolar.

De acordo com Bourdieu (2001 b), a escola, ao transmitir o legado coletivo da cultura, submete-o às suas próprias condições institucionais de transmissão e imperativos, numa lógica específica de funcionamento. Dessa forma, em função das rotinas escolares e de necessidades pedagógicas, impõe determinada ordem como necessária que, por sua vez, marca os indivíduos que por ela passam. A escola propicia um corpo comum de categorias de pensamento que tornam possível a comunicação, dotando os agentes de determinado programa de percepção, pensamento e ação, ou seja, de hábitos de pensamento que se tornam comuns a uma geração, na forma de esquemas inconscientes, preenchendo função de integração cultural. Para o autor, é incumbência da escola a transmissão cultural, para isso ela foi constituída, entendendo a integração cultural muito mais como a disseminação da forma correta de pensar e estabelecer classificações, do que como a aprendizagem de conteúdos culturais relacionados às diferentes áreas do conhecimento. Ou seja, a escola ensina modos de proceder e possibilita a constituição de hábitos mentais, pressupondo para tanto que alunos e professores assumam determinadas formas de agir e pensar relacionadas ao que se espera ver concretizado na escola.

Obviamente as formas de operar com as crianças na escola, para o que o trabalho do professor é fundamental, são datadas e modificadas e dizem respeito ao contexto histórico-social a que se referem, mas de qualquer maneira inserem-se numa determinada forma escolar de se processar aprendizados, cristalizada ao longo do tempo. Ao se propor uma investigação da função de professor a partir de contornos específicos ao exercício docente, torna-se fundamental o

entendimento das questões escolares mediante enfoque que privilegie a dimensão da cultura escolar, tomando o modo de ser e pensar dos professores como expressão dessa cultura, produzida no âmbito institucional que, por sua vez, diz respeito ao contexto social em que ocorre.

A vivência da função docente se constitui pela adesão a um conjunto de práticas, códigos, valores a ela relacionados. A investigação da escola em uma perspectiva cultural implica análises relacionais, para que se possa apreender o sentido das práticas escolares em relação ao contexto em que ocorrem bem como à realidade social que a envolve (Marin et al., 2003). Além disso, ao se desenvolver em determinado contexto, os agentes envolvidos no fazer escolar se posicionam socialmente, estabelecendo relações que implicam estratégias de reconhecimento e distinção.

Dessa forma, a relevância teórica desta pesquisa está em investigar a função de professor por meio da análise dos agentes que a exercem e das práticas que afirmam realizar, levando em consideração que esses professores são oriundos de determinada classe social e possuem certa trajetória às quais correspondem visões de mundo; bem como da análise das condições objetivas e determinantes sociais implicados na efetivação da tarefa escolar e especificamente do trabalho do professor. Interessa saber quem são os professores, que disposições para a ação compõem o exercício docente e se expressam nas práticas realizadas e, sobretudo, o que significa ser professor em relações socialmente estabelecidas.

Para a compreensão da função desempenhada pelo professor na atualidade, o esforço realizado nesta investigação foi o da construção da docência como objeto de pesquisa, o que, para Bourdieu, Chamboredon & Passeron (2004 b), implica no afastamento de pré-noções existentes na realidade objetiva. Diz respeito, portanto, a desfazer-se da idéia de valor socialmente relacionada à escola e ao exercício docente, o que não é tarefa fácil. A base teórica que fundamenta este trabalho diz respeito à sociologia de Pierre Bourdieu, especialmente aos conceitos de condição e posição social, apresentados no Capítulo dois. A utilização da teoria formulada por Pierre Bourdieu diz respeito à construção mesma do objeto, à formulação das questões a serem respondidas com o objetivo de enfrentar o problema proposto para esta investigação, ou seja, a pretensão é a utilização da teoria como método de pesquisa.

O objetivo desta pesquisa de doutorado é compreender a posição de professor no espaço das relações sociais e as condições a que se encontra submetido, e assim contribuir para

compreensão ampliada sobre o exercício da docência em múltiplas relações no âmbito da escola e da sociedade. É objetivo também captar regularidades nas práticas sociais e nos juízos classificatórios dos professores que expressem facetas do *habitus* relacionadas à função docente (crenças e disposições para a ação).

Tenho por hipótese de trabalho que as condições materiais às quais os professores encontram-se submetidos e a posição por eles ocupada no espaço das relações sociais estabelecem o exercício da docência e nele se manifestam, influenciando a maneira como o professor se vê e é visto socialmente, nas práticas implicadas no exercício dessa função, bem como nas relações sociais por ele estabelecidas na escola e fora dela. Para o professor, o exercício da função – mesmo desvalorizado – é fator de prestígio e distinção, em decorrência das condições materiais a ela associadas, se levamos em consideração sua origem, além da posição social por ele ocupada ao exercer a docência, que no universo das relações estabelecidas lhe confere prestígio e distinção.

A tese formulada sobre a posição do professor no espaço social é a de que as condições objetivas de exercício docente se traduzem simbolicamente nas posições sociais ocupadas pelo professor, numa relação de múltiplas determinações; além de gerarem disposições para a ação (tanto a posição quanto a condição) nos agentes que dele se ocupam, expressas no estabelecimento de diferenças socialmente reconhecidas e significantes. As condições sociais do professor (condições objetivas relacionadas ao exercício da docência) e as posições ocupadas por ele no espaço das relações sociais em seu percurso – juntamente e numa relação de complementariedade e interferências mútuas –, somadas aos aspectos da prática docente que dizem respeito à cultura escolar e que são incorporados no exercício da função, consolidam facetas do *habitus* (sistemas de disposições, de crenças e de juízos de valor) dos professores, que se expressam em sua prática social, processada na escola para além dela, em que o *habitus* exprime necessidades sociais das quais é produto. A função de professor é marcada pela cultura escolar, em que importa compreender o papel social desempenhado pela instituição escolar na produção e reprodução das relações sociais.

Para a realização da pesquisa, parti dos seguintes questionamentos:

- Quais as posições ocupadas pelos professores no espaço das relações sociais?

- Quais são as condições de exercício da docência e como essas condições objetivas contribuem para posicioná-los no espaço das relações sociais?
- Como as posições sociais dos professores e as condições objetivas às quais esses agentes encontram-se submetidos constituem e se expressam em aspectos do *habitus* relacionado à função de professor, conformando os agentes que dela se ocupam?

Desse questionamento central derivam outros questionamentos, a saber:

- Como o professor manifesta a percepção que possui de si em relação aos demais agentes envolvidos no fazer escolar (colegas, pais, alunos e direção/ coordenação)?
- Como o professor opera distinções? O que lhe confere valor?
- Como alunos, pais e direção/ coordenação manifestam a percepção que possuem da função exercida pelo professor?
- Como o professor expressa alterações ocorridas em seu capital cultural em relação à sua família de origem, em decorrência do exercício da docência?
- Como o professor expressa alterações ocorridas em seu capital econômico em relação à sua família de origem, em decorrência do exercício da docência?
- Quais são as disposições para ação relacionadas à origem de classe e que compõem as práticas docentes?
- Quais são as disposições para a ação presentes nos professores relacionadas ao pertencimento de classe e que compõem as práticas docentes?
- Qual é a lógica presente nas práticas dos professores? Quais são os valores e os interesses por eles disputados?
- Em que os professores são cúmplices? O que compartilham?
- O que é intrínseco ao exercício da função? (constitutivo)
- O que o fato de ser professor confere aos agentes em termos de visão de mundo?
- Qual é a conduta "razoável" dos professores? Quais são as condutas referidas ao grupo?

O presente trabalho está organizado em oito capítulos. A organização dos capítulos diz respeito à construção do objeto desta pesquisa bem como à necessidade de análise das informações coletadas sobre a função docente e que se mostraram relevantes para a compreensão

das condições objetivas de exercício dessa função e da posição social ocupada pelo professor. Foi, no entanto, distribuição difícil de ser realizada, uma vez que os dados obtidos foram tratados de maneira relacional, ou seja, relacionados entre si. Dessa forma, muitas vezes argumentos já desenvolvidos anteriormente foram retomados em novas ocasiões. São questões relacionadas, e a organização dos capítulos expressa necessidade de exposição das análises e reflexões realizadas de forma articulada.

No Capítulo um, **“A escola na sociedade atual e a função de professor”**, o objetivo é ressaltar dados da conjuntura atual fundamentais para a discussão sobre a função da escola e do professor nesse contexto. São apresentados aspectos do processo de institucionalização da docência nas séries iniciais da escolarização fundamental, no que diz respeito à formação exigida e proporcionada ao longo do tempo. São destacadas também características da função de professor, consideradas importantes para a compreensão dessa função em perspectiva sociológica, a partir dos seguintes enfoques: Função docente e divisão social do trabalho; Docência e relações sociais; Organização profissional da categoria; Prática do professor: saberes docentes e cultura escolar; Docência e gênero; Desvalorização social da docência.

No Capítulo dois, **“Os contornos da pesquisa”**, apresento o aporte teórico que fundamenta a pesquisa, que diz respeito à sociologia como possibilidade de análise do real, tendo por base o pensamento teórico de Pierre Bourdieu. A opção pela apresentação de capítulo teórico diz respeito à necessidade de apropriação dessa teoria e ao mesmo tempo de se explicitar aspectos fundamentais para a construção dos questionamentos aqui realizados. Apresento também os procedimentos metodológicos realizados no desenvolvimento da pesquisa, que envolveram a realização de dez entrevistas com professores do ciclo I do ensino fundamental da rede pública estadual no município de São Paulo, com uma coordenadora, uma diretora, quatro alunos da quarta série e dois pais, além da resposta a questionários por 16 professoras também do ciclo I do ensino fundamental.

O Capítulo três, **“Os sujeitos da pesquisa”**, refere-se à apresentação dos professores que participaram de pesquisa, com o objetivo de destacar aspectos da posição por eles ocupada no espaço social a partir de regularidades relacionadas à origem e pertença de classe. Nesse sentido, apresento perfil de professores do ciclo I do ensino fundamental da rede pública estadual paulista, que diz respeito a 26 professoras que participaram da pesquisa, sendo que, dentre elas,

dez foram entrevistadas e as outras 16 responderam apenas ao questionário. Nesse perfil são destacados aspectos como: Dados pessoais; Origem social; Condições de vida; Carreira. Além disso, apresento também fragmentos de trajetórias relacionadas às dez professoras entrevistadas, a partir dos quais é possível se destacar aspectos importantes para a compreensão de facetas do *habitus* que diz respeito a aprendizagens realizadas em suas famílias, bem como aspectos da visão de mundo dessas professoras, que são indicativos da posição social por elas ocupada.

O Capítulo quatro, “**Condições de trabalho do professor e posição social: cultura escolar e facetas do *habitus* relacionado ao exercício docente**”, contém análises relacionadas às condições objetivas nas quais os professores encontram-se submetidos ao exercerem a função docente, e que constituem e são constituídas pela posição ocupada no espaço das relações sociais, das quais decorrem estratégias de distinção, ao mesmo tempo em que contribuem para compor sua visão de mundo. Essas condições objetivas de exercício da função docente, relacionadas a certa posição social, ao serem vivenciadas pelos professores, constituem disposições para a ação expressas, entre outras formas, em suas práticas docentes. Assim, aspectos relacionados ao espaço físico, às dificuldades e facilidades enfrentadas no exercício da função, à existência ou não de autonomia, ao estabelecimento de hierarquias, ou mesmo às possibilidades de estabelecimento de distinções, entre outros, são destacados.

No Capítulo cinco, “**O trabalho como valor e a escolarização como estratégia de ascensão: uma vida cheia de sacrifícios**”, o objetivo é apresentar aspectos relacionados ao *habitus* das famílias de origem das professoras e que se destacaram na escolha da docência como função a desempenhar, além de nela se manifestarem, contribuindo para a reprodução de facetas da cultura escolar. O trabalho como valor e a escolarização como estratégia de ascensão são destacados como determinantes na constituição de representações das professoras sobre seus alunos e familiares destes.

No Capítulo seis, “**Família e relações de gênero: o exercício docente como função feminina**”, como no Capítulo cinco, aspectos do *habitus* relacionado às famílias de origem das professoras são apontados, agora no que diz respeito às questões de gênero, destacando-se forte presença em suas famílias de relações de submissão frente ao universo masculino. A escolha da docência efetuada pelas professoras é discutida sob aspectos relacionados a questões de gênero, em que o exercício docente desponta como função adequada à condição de boas filhas, esposas e

mães, além de se ver associado a representações sobre atributos socialmente tidos como femininos como paciência e boa vontade, compondo aspectos do *habitus* relacionado ao exercício docente, além de contribuir para reprodução de visão desvalorizada da função de professor.

O Capítulo sete, “**Exercício docente e relação com o conhecimento**”, traz análises sobre aspectos do capital cultural das famílias das professoras, com destaque para a formação por elas realizada. Apresenta também reflexões sobre a relação estabelecida pelas professoras com o conhecimento ao exercerem a função docente, com o objetivo de compreender o que o exercício dessa função proporciona e exige no que diz respeito ao universo do conhecimento. São discutidas também alterações ocorridas nas disposições culturais das professoras ao exercerem o magistério.

No Capítulo oito, “**Função social da escola e disciplinarização das crianças: a docência como missão**”, apresento discussão sobre aprendizados efetivados nas séries iniciais da escolarização fundamental em escolas públicas, em que a essência do trabalho realizado pelas professoras diz respeito a disciplinar e moralizar as crianças, com o objetivo de compreender disposições para a ação presentes nas professoras e relacionadas ao estabelecimento dessas práticas. Apresento também análises relacionadas à valorização, pelas professoras, de ações em que não se busca o lucro econômico.

Trata-se de estudo sociológico sobre a função de professor, que tem por objetivo analisar e compreender aspectos da realidade, até mesmo para, de acordo com Bourdieu (2001 n), vislumbrar-se caminhos para sua modificação. Convém destacar, no entanto, na introdução deste trabalho, o respeito que nutro pelos professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental em escolas públicas, nas quais inúmeras crianças realizam e realizaram sua escolarização.

Capítulo 1 - A escola na sociedade atual e a função de professor

Eu acredito mais que nunca que o mais importante é a construção do objeto (Bourdieu, 1997 b, p. 52).

Ao se discutir a função de professor em relações socialmente constituídas, faz-se necessário estabelecer discussão sobre a função social da escola na atualidade. Ao se tratar da questão educacional, há que se levar em consideração a função que se espera ou mesmo se supõe à escola desempenhar em determinado contexto histórico e social. A avaliação do êxito ou fracasso escolar relaciona-se às expectativas sociais projetadas para essa instituição. Compreender as expectativas sociais depositadas na escola é fundamental para se compreender o trabalho do professor. De acordo com Correia & Matos (1999), o significado social atribuído à escola sofreu alterações, bem como o discurso a ela relacionado. Assim, a importância da escola como bem comum assegurado pelo estado, promotora da igualdade de oportunidades e democratização do acesso ao saber já não se sustenta, por um lado por conta da impossibilidade da escola de cumprir o que esse discurso preconizava, impossibilidade especialmente percebida por aqueles portadores de diplomas socialmente desvalorizados⁵ e, de outro lado, em decorrência da reorganização do trabalho e da própria função do estado na sociedade atual, o que implica na revisão da função atribuída à escolarização.

Atualmente, ainda segundo Correia & Matos (1999), verifica-se o discurso da responsabilidade individual e da lógica da eficácia social e repartição eficiente das pessoas no sistema econômico, com a educação escolar atrelada ao discurso da educação para a modernização da economia e do combate ao desemprego. A educação deve, portanto, gerir a crise social e combater a exclusão. A escola se vê impregnada pelo discurso da eficiência e da utilidade, com a incumbência de contribuir para a viabilização de modelo econômico pautado

⁵ Sobre essa questão, ver Bourdieu (2001 e).

pela livre concorrência e que pressupõe a existência de indivíduos ágeis e flexíveis para adaptarem-se a essa situação.

Uma nova função é atribuída ao professor, que de qualquer forma é responsabilizado pela crise da escolarização, em decorrência de déficits em sua formação, sendo apontados como solução a esse problema incrementos em sua formação continuada, vista como um dever a ser cumprido pelo professor⁶. Para Correia & Matos (1999), como conseqüência de alterações sofridas em relação à função social atribuída à escola na sociedade atual, o professor se vê destituído da proteção simbólica até então legitimada pelo discurso da importância dessa instituição como promotora da igualdade entre os homens e de uma sociedade mais justa, discurso que o auxiliava na legitimação necessária para o desempenho de sua atividade cotidiana. Some-se a isso o fato de o discurso pedagógico encontrar-se banalizado e a atividade de ensino não mais estruturar o trabalho do professor, sem que, no entanto, se saiba o que afinal passou a estruturá-la.

A definição de novo perfil profissional para o professor se expressa nas reformas educacionais implementadas no país a partir dos anos 1990, o que se verifica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LEI nº 9394/96 (Brasil, 1996) e em documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) ou mesmo em documentos que implementam políticas avaliativas. Para a compreensão do que a LDB - LEI nº 9394/96 propõe em termos de formação de professores, há que situá-la frente às novas demandas do mundo do trabalho que se apresentaram no final do século XX, caracterizado, entre outros fatores, pela flexibilização das relações mercantis e pela existência de mercado financeiro transnacional rompendo as barreiras entre os países, exigindo trabalhadores mais individualistas, com perfil empreendedor e aptos a se adaptarem a constantes mudanças e inovações tecnológicas. Nesse novo formato econômico, o estado passou de interventor e estruturador da economia em favor do capital nacional e internacional à condição de gestor modernizado, juntamente com a expansão da esfera privada em detrimento da esfera pública (Correia & Matos, 1999).

Novas relações sociais são estabelecidas, o que altera os mecanismos de regulação existentes na sociedade e pressupõe a produção de um novo tipo de homem, tarefa para a qual mais uma vez a escola é chamada a dar seu quinhão de contribuição, devendo propiciar a

⁶ Sobre essa questão, ver entre outros, Torres (1998).

formação de pessoas competentes e flexíveis, que trazem para si a responsabilidade por sua formação. Dessa forma, o desemprego e a crise do capitalismo, que são obviamente estruturais, são vividos pelos indivíduos como sua responsabilidade, uma vez que necessitam, por meio da busca incessante por sua qualificação, tornarem-se "empregáveis" e passíveis de serem absorvidos por um mercado cada vez mais exigente e seletivo.

Nessas reformas verifica-se que, ao serem financiadas e implementadas a partir de assistência técnica e financeira do Banco Mundial, são perpassadas pela lógica da economia, ou seja, da relação custo-benefício, a partir de critérios de mercado. A educação é vista como mercadoria, em discurso que opõe questões econômicas a questões propriamente educativas, além de não levar em consideração conhecimento acumulado na área por décadas de pesquisa acadêmica (Torres, 1996). São políticas que refletem os ajustes necessários para o funcionamento do país de acordo com a ordenação econômica mundial em tempos de globalização, que pressupõe a educação de sujeitos aptos a operar nesse contexto (Warde, 1998).

Se, como afirma Vinão-Frago (2000), existe uma distância entre o que é legislado e o que de fato ocorre na sala de aula, de qualquer maneira as reformas afetam a vida nas escolas e os que ali convivem, dentre os quais se destacam os professores, além de expressar o descaso com que os mesmos são considerados pelos órgãos legisladores. Esse descaso se apresenta pelo fato de os professores não serem chamados para participarem da elaboração de propostas e alterações que se relacionam ao seu trabalho (Torres, 1996), e se torna ainda mais evidente em documentos que dizem respeito à sua vida profissional como, por exemplo, sua formação, o que se expressa na Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior (Brasil, 2000).

Freitas (2002), ao apontar elementos para a compreensão dos rumos tomados em relação à formação dos professores a partir das reformas educacionais efetuadas nas últimas décadas, percebe o desenho de um novo perfil profissional, que deve assumir novas responsabilidades, sem que, contudo, signifique a valorização da atividade docente, mas a sobrecarga de atividades e o desvio de seus atributos mais específicos, relacionados ao ensino. A autora observa que o documento (Brasil, 2000) aponta para o incremento da individualização na busca pela formação, refletindo no exercício mesmo da função, ao estimular a competitividade e não a solidariedade, além da responsabilização pelos professores por sua própria formação, que

se torna um dever. Some-se a isso o fato de essa formação passar a centrar-se não mais em saberes e conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento profissional, mas em competências a serem desenvolvidas pelo professor, ao longo de sua formação e trajetória profissional, com ênfase na formação continuada em detrimento da formação inicial. Depende, portanto, do professor dispor de um conjunto de competências que assegurem o desenvolvimento da atividade educativa escolar. Nesse sentido, Bourdieu (1998), ao discutir relações de trabalho estabelecidas na atualidade, aponta os trabalhadores atingidos por profunda sensação de insegurança e incerteza, por conta do estabelecimento de uma ordem social fundada em competências que os obriga a atenção e reinvenções permanentes.

Além de assumir caráter técnico e instrumental, a formação do professor se vê aligeirada, com a diminuição da carga horária a ela destinada, além do rebaixamento das exigências relacionadas ao corpo docente responsável por essa formação (Freitas, 1999). Para Corrêa & Matos (1999), o que se configura é definição sombria da docência, que favorece o isolamento, contribui para naturalizar sua potencial incompetência e promove definição administrativa desse exercício. Assim, o que se espera ver realizado na escola apresenta-se submetido às novas demandas sociais, ou seja, à criação de um novo tipo de homem apto a adaptar-se a essas demandas, em que a própria formação do professor é modificada e aligeirada.

Além das alterações verificadas em sua formação, que demonstram visão técnica do exercício docente e contribuem para posicionar os professores como meros cumpridores de tarefas pré-estabelecidas, a função de professor é socialmente percebida como desvalorizada, seja pelos professores, seja pela sociedade, ou mesmo em trabalhos científicos. A discussão sobre a questão do valor social atribuído à atividade docente permanece atual e, como afirma Gimeno Sacristán (2002), a tendência que se verifica não é a de sua valorização. Para o autor, o valor social atribuído à função de professor se expressa, entre outras questões, na maneira como a formação daqueles que dela participam foi e é tratada pelos governantes. Esteve (1995), ao tratar do que denomina mal-estar que se abate sobre os professores no final do século XX, aponta fatores como o aumento das exigências em relação ao professor, a inibição educativa de outros agentes institucionais (como a família), o desenvolvimento de fontes de informação alternativas, a ruptura do consenso social sobre educação, a modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo, a desvalorização social do professor, alteração dos conteúdos curriculares, escassez de recursos materiais, mudanças na relação professor/ aluno, fragmentação do trabalho do professor.

De fato, inúmeros fatores contribuem para explicitar o mal-estar que se abate sobre os docentes, que revelam e ao mesmo tempo provocam a não valorização social dessa função. Além disso, cabe investigar em que medida o desprezo pela docência, que não é atual, revela o desprezo mesmo pelo conhecimento, em sociedade na qual o "ter" sobrepõe-se ao "ser", mas que de qualquer forma o mérito cultural confere posições de prestígio.

Falta perguntar, no entanto, como os docentes vivem o exercício da docência, buscando-se compreender o que para eles significa ser professor, em relações socialmente estabelecidas. Nesse sentido, é instigante a pesquisa realizada por Pereira & Andrade (2006), com professoras que trabalham em condições extremamente precárias em município do Rio Grande do Norte, e que ainda assim percebem no exercício docente fatores de prestígio e distinção, por conta de capital simbólico que conseguem amearhar.

De qualquer maneira, as condições de trabalho do professor em nada contribuem para que enfrentem as demandas de seu dia-a-dia. Marin (1998), ao apresentar dados sobre as precárias condições de trabalho do professor e, portanto, sobre as precariedades do sistema de ensino no país, retoma pesquisas realizadas desde a década de 1970, nas quais fatores como ausência de investimentos, falta de instalações adequadas, material didático inexistente ou insuficiente, problemas relacionados à formação dos professores, carreira, salários, entre outros, são sistematicamente denunciados. Para Sampaio & Marin (2004), as condições de trabalho oferecidas aos professores sempre foram precárias, no entanto apresentando-se de forma crescente, acentuando-se a partir dos anos de 1970, expressas em baixos salários, nas condições de trabalho (carga horária, tamanho das turmas, quantidade de alunos, rotatividade/ itinerância) e na qualidade de sua formação. Para Gatti (2000), o magistério, em função das condições de trabalho às quais o professor está submetido, encontra-se desvalorizado, e essa desvalorização manifesta-se da parte dos administradores, dos alunos, pais e mesmo na sociedade, repercutindo na identidade desses profissionais. Para a autora, a baixa auto-estima do professor relaciona-se especialmente aos baixos salários recebidos.

O nível salarial atribuído a uma atividade profissional de fato expressa o valor que lhe é atribuído socialmente. Para Bourdieu (1998, p.11), "O desprezo por uma função se traduz primeiro na remuneração mais ou menos irrisória que lhe é atribuída". Pesquisa realizada por Junqueira & Muls (2000) no Rio de Janeiro com professores dos antigos primeiro e segundo

graus aponta depreciação ocorrida em relação à remuneração dos docentes nas décadas finais do século XX. Ainda com relação ao salário recebido, Ferreira (2004), no entanto, destaca a expectativa dos professores dos ensinos fundamental e médio (também no Rio de Janeiro) em relação ao salário considerado justo para o exercício da função como baixa, além do fato de desconhecerem as possibilidades de progressão previstas na carreira. O autor questiona o que ocorre, ou seja, se de fato caiu a expectativa dos professores em relação à sua remuneração, ou se falta conhecimento mais aprofundado sobre quem é o professor e o que significa socialmente o exercício dessa função.

As professoras que participaram desta investigação, conforme ver-se-á mais adiante, consideraram o salário recebido como inadequado frente ao trabalho que desenvolviam ou mesmo se comparado a outras profissões. Para todas elas, no entanto, esse salário representou elevação de suas condições materiais, ao se levar em consideração suas famílias de origem. Pesquisa desenvolvida pelo MEC em parceria com a Unesco (Brasil, 2004) aponta que, para a maioria dos professores, a escolha dessa função significou elevação de condição social em relação a seus pais. Assim, para 64,4% dos professores brasileiros a situação econômica atual por eles vivenciada é melhor que a desfrutada junto a seus pais, e para 21% permanece igual. Apenas 14,6% afirmaram estar em situação pior que a que vivida anteriormente. Assim, se socialmente o trabalho docente não tem o prestígio que merece, para o professor no Brasil seu exercício tem significado possibilidade de mobilidade social.

Outro dado relevante apontado na pesquisa MEC/ Unesco é a renda familiar dos professores, "sensivelmente superior à média da população brasileira" (Brasil, 2004, p.60). Dados da pesquisa revelam que 65,5% dos professores brasileiros possuem renda familiar entre dois e dez salários mínimos e 36,6% entre cinco e dez, num universo no qual 50,7% dos brasileiros ganham até dois salários mínimos, de acordo com dados do IBGE apresentados na pesquisa. Ao serem indagados sobre com que classe social se identificavam, a maioria dos professores, ou seja, 53,4% afirmou pertencer à classe média baixa, e 33,6% à classe média. Apenas 11,4% afirmaram pertencer à classe baixa. Com relação à satisfação profissional 63,4% dos professores estavam satisfeitos com seu trabalho em relação ao início da carreira, e 50,2% afirmaram o desejo de nos próximos cinco anos permanecerem na função atual e na mesma instituição.

Assim, a questão da não valorização social da docência revela ambigüidades, uma vez que materialmente a vida da maior parte dos professores em exercício no Brasil na atualidade melhorou após o ingresso na função. Dessa forma, importa investigar como esses agentes vivenciam o fato de serem professores nas relações sociais por eles estabelecidas, seja na escola, seja fora dela, buscando apreender o espaço destinado à docência na dinâmica social, pois o fato de os professores na atualidade originarem-se das camadas populares fornece indícios para compreensão da posição social ocupada pelo professor. Assim, por um lado, pode-se afirmar que a função de professor não é considerada socialmente como portadora de prestígio, pelo fato de ser e ter sido exercida, no que se refere aos primeiros anos do ensino básico, por pessoas advindas das classes trabalhadoras ou das classes médias baixas (Pessanha, 1992), ou seja, não é e nunca foi um trabalho destinado aos membros da elite. Com a realização desta pesquisa esse dado se confirmou, uma vez que a origem social da maioria das professoras que dela fizeram parte relacionava-se às camadas populares. Por outro lado, o exercício docente possibilita ascensão social aos que a ele se dedicam, aspecto importante para análise da posição social ocupada pelo professor.

De qualquer forma, o que se verifica é o fato de o exercício docente não ser valorizado socialmente, além de seu desempenho nas escolas encontrar-se fragilizado, o que, para Sampaio & Marin (2004), compromete sua função cultural. Apesar das dificuldades encontradas, no entanto, a função de professor permanece investida de aura de responsabilidade social, seja pelos reformadores, que dessa forma atribuem aos professores a responsabilidade pelos fracassos na educação escolar; seja pela manutenção, sob nova roupagem, muito mais individualista, da identificação da escola com a possibilidade de ascensão social; ou mesmo pelos professores, que se apegam ao exercício da docência como missão, como forma de assegurar valorização simbólica à atividade socialmente desvalorizada⁷.

Em seu estudo, Gatti (2000) aponta motivos destacados pelos professores, segundo os quais era positivo dedicarem-se à docência, entre os quais se encontram as relações estabelecidas com seus alunos, que lhes conferiam satisfações e algum prestígio. Com a realização desta

⁷ Sobre essa questão, ver Pereira (2001), para quem o professor se apega à noção da função docente como missão com o objetivo de ressaltar enobrecimento fictício, no entanto socialmente bem fundado, uma vez que a escola encarna o discurso da ascensão social e de promoção da cidadania.

pesquisa, pude verificar que a relação estabelecida com seus alunos conferia aos primeiros a possibilidade de exercício de poder, também destacada por Costa (1995).

Mesmo desvalorizado socialmente, o exercício da docência comporta idéia de valor. Para Forquin (1993), a idéia de valor é intrínseca à escola e ao trabalho do professor, e o ato de ensinar só é possível com o reconhecimento por parte daqueles a quem se destina, de sua legitimidade e de sua importância social. De acordo com Bourdieu & Passeron (1982), a legitimidade da ação efetivada na escola diz respeito ao sistema de ensino e à função que esse sistema exerce na sociedade. Para os autores, toda ação pedagógica exerce violência simbólica ao impor significações arbitrárias reconhecidas como legítimas, ou seja, um arbitrário cultural, do qual deriva a própria valorização da escola. De qualquer forma, a noção de valor está no âmago da ação desencadeada na escola. Além disso, o exercício da docência implica em especificidades relacionadas a seu fazer, que contribuem para configurar os agentes que dela se ocupam bem como o que deles se espera socialmente.

A ação docente, ao tratar da educação das novas gerações, traz implicações que lhe são intrínsecas, e que muitas vezes se impõem aos professores como dificuldades, dadas as condições objetivas a que se encontram submetidos. Segundo Silva (1997), o trabalho do professor assume dimensão ética uma vez que, para além da transmissão de conhecimentos, comporta a socialização dos indivíduos nos costumes e valores compartilhados pelo grupo a que se dirige, além de uma dimensão política, pois visa formação de cidadãos em contexto específico. A especificidade da função docente vai influenciar na constituição social dos professores.

Para Pereira (2001), no entanto, a docência é socialmente reconhecida como desvalorizada e portadora de baixo retorno simbólico e material, mesmo implicando a assunção de ideais e de responsabilidades sociais, fato que se revela na forma como os professores se constituem como categoria profissional, na qual se verificam ambigüidades, em discurso que aponta a pauperização dos professores e ao mesmo tempo a extrema injustiça dessa situação, pois sentem como se a sociedade não reconhecesse a "seriedade" e a "nobreza" intrínsecas à função que desempenham. Assim, os professores possuem uma nobre missão que, no entanto, não é reconhecida nem pelo estado, nem pela sociedade.

Os dados desta pesquisa possibilitaram evidenciar que o retorno simbólico da função docente para os agentes que a exercem, por conta das relações estabelecidas no contexto escolar e

fora dela, especialmente se levarmos em consideração suas trajetórias sociais, é bastante significativo. Dessa forma, os professores não se apegam ao exercício docente como missão, mas possuem essa visão de mundo – de que a docência é uma missão – como decorrência do *habitus* adquirido no desempenho da função e a ela relacionado. Como afirma Bourdieu (2003 h), *habitus* não se refere à consciência, mas a disposições para a ação e a um conhecimento praxiológico do mundo social.

Outro aspecto importante para se compreender a questão da desvalorização social da docência e ao mesmo tempo o que significa para os professores exercer essa função diz respeito à forma como os docentes percebem facilidades relacionadas à docência. Ponciano (2001), ao discutir representações sociais dos professores sobre o exercício docente nas séries iniciais da escolarização básica, destaca esse exercício percebido pelos professores como tarefa fácil de ser executada, além de facilidades existentes para se entrar num curso de pedagogia (tido como menos exigente) ou mesmo para o futuro professor se colocar profissionalmente. Ao mesmo tempo, essas representações dos professores expressam que o exercício da função aponta para a possibilidade de prestígio social associado a poder, para o qual o professor necessita saber se portar, se vestir, fazendo valer sua distinção social. Para a autora, o professor aspira ascender socialmente, operando distinção em relação ao seu grupo social de origem, apoiando-se no discurso sobre a valorização social da docência para legitimar sua opção por esse tipo de desempenho funcional.

Investigar a posição social ocupada pelo professor expressa em relações sociais implica investigar o significado atribuído ao desempenho dessa função na sociedade, que, por sua vez, relaciona-se ao valor atribuído à escola e ao conhecimento. Implica também na necessidade da busca de compreensão das relações às quais o professor encontra-se submetido em sua prática cotidiana, em função de especificidades desse exercício e que dizem respeito ao fato de se desenvolver na instituição escolar. O valor social atribuído à função docente, sua configuração, seus atributos, os agentes que se ocupam dessa atividade, vão se constituindo nas tramas sociais estabelecidas, que, para serem compreendidas, necessitam ser analisadas em uma perspectiva relacional, levando-se em consideração aspectos sincrônicos e diacrônicos. Dessa forma, a análise das condições objetivas em que os professores encontram-se submetidos por conta do exercício da função bem como das posições disputadas no interior da docência se constituem no objeto de estudo desta investigação.

1.1 - Características da função de professor

Em decorrência de especificidades que lhe são intrínsecas, o exercício docente se constitui de determinadas formas, marcando os que dele se ocupam em sua maneira de ser e se portar, na escola e para além dela. A análise da dinâmica social relacionada à docência é fundamental para a compreensão da função social da escola e da docência na atualidade. Com o objetivo de processar construção do objeto de estudo desta investigação, alguns caminhos foram percorridos na bibliografia existente sobre o assunto, de forma que aspectos considerados relevantes para o tema em questão fossem destacados. De acordo com Bourdieu, Chamboredon & Passeron (2004), a construção do objeto de pesquisa implica rompimento com noções do senso comum, para o que importa, entre outras questões, construir esse objeto por meio do estabelecimento de novas relações entre os aspectos que se apresentam, ou seja, para além do que se dá a ver aos olhos da sociologia espontânea. A leitura de teses e dissertações produzidas sobre o exercício docente bem como de livros e artigos científicos, além de trazer elementos importantes sobre a constituição histórica e social da função do professor e sobre como esse tema tem sido pesquisado, auxiliou na construção do objeto de pesquisa, ao possibilitar destacar-se características da função de professor na atualidade.

Ao se ter por objeto de pesquisa a função de professor, importa considerar o exercício docente e as relações sociais estabelecidas, o que implica análise das condições objetivas de trabalho e de vida, além de compreensão da função social da docência e da escola, para o que importa compreensão dessa instituição como historicamente instituída. De acordo com Ozga & Lawn (1991), ao se investigar o exercício docente, há que se levar em consideração sua constituição histórica, o que permite ampliar a compreensão sobre a origem de aspectos destacados na atualidade, trazendo conseqüências para as análises realizadas. Nesse sentido, apresento alguns aspectos do processo de institucionalização da função de professor no Brasil, além do esforço de considerar aspectos históricos imbricados no fazer docente nas análises realizadas ao longo da pesquisa. Apresento também resultado de leituras realizadas sobre a função de professor, com o objetivo de apontar aspectos considerados relevantes para a construção do objeto de estudo desta pesquisa, qual seja, a função de professor em perspectiva sociológica.

1.1.1 – Aspectos da institucionalização da função de professor no Brasil

Ao se destacar aspectos da institucionalização⁸ da função de professor em uma perspectiva histórica, evidencia-se sua constituição inserida em dinâmica social, que por sua vez diz respeito às relações de produção e à necessidade de conformação dos indivíduos às demandas sociais que se apresentam. Evidencia-se também que, se por um lado, a não valorização da docência acentua-se na atualidade, por outro ela é histórica, fazendo-se necessário, para sua compreensão, atentar para aspectos relacionados à maneira como essa função foi institucionalizada ao longo do tempo.

A constituição histórica da função de professor relaciona-se ao processo de institucionalização da escola pública no mundo moderno. Em sua origem, a escola moderna está associada ao desenvolvimento da burguesia e às concepções de homem e de mundo que lhe são próprias. De acordo com Vincent, Lahire & Thin (2001), a formatação da escola moderna diz respeito a um novo modo de socialização, traduzido na pedagogização das relações sociais, que se dá a conhecer na Europa nos séculos XV e XVI. O que antes ocorria sem separação clara e determinada entre o saber e o fazer se torna a essência do ensinar, ou seja, a seleção e transmissão de saberes considerados relevantes aos alunos, necessitando local específico, organizado e apropriado para tal aprendizado.

No século XVIII, com a propagação de ideais iluministas e sua incorporação pelos estados nacionais, deu-se nova e importante etapa na difusão da escola, que passou a ser considerada uma instituição capaz de propiciar a democratização da sociedade. Dessa forma, o acesso à escola passou a representar igualdade de oportunidades frente ao conhecimento socialmente produzido, além do potencial iluminador das ciências para a condução da vida em sociedade de forma mais justa. De acordo com Lopes (1981), com a Revolução Francesa, ideais de universalidade, gratuidade, laicidade e obrigatoriedade foram incorporadas pela escola pública, que passou a ser utilizada pela burguesia como instrumento para disseminar sua visão de mundo. Nessa nova ótica, o estado, ao assumir a responsabilidade pela educação dos cidadãos, se

⁸ O conceito de institucionalização está sendo compreendido tal qual formulado por Berger & Luckmann (2004). De acordo com os autores, a institucionalização ocorre quando hábitos compartilhados socialmente geram esquemas que são reconhecidos, produzindo conjunto de regras que passam a definir e determinar condutas e posições sociais em determinada área. Dessa forma, a institucionalização pressupõe a regulamentação das condutas, que passam a governar de forma obrigatória os indivíduos, formando aparelho coercitivo. A institucionalização é consequência da ação social, no entanto aparecendo aos indivíduos de forma naturalizada, ou seja, não como fruto da ação humana, mas como dada desde sempre, na forma de tradições compartilhadas.

viu frente ao problema de selecionar e formar os professores que dariam conta dessa tarefa, o que por sua vez contribuiu para a institucionalização da atividade de professor.

Para Nóvoa (1995 b), a docência se constituiu mediada pela igreja, com a imagem do professor associada ao sacerdócio, e pelo estado, que no final do século XVIII passou a se responsabilizar pelo processo de escolarização na Europa, o que implicou na organização da rede escolar de ensino e sua normatização, incluindo aspectos relacionados ao exercício docente. O professor passou a ser funcionário público, encarnando projeto político de escolarização, ao mesmo tempo em que carregou imagens do sacerdócio. O estado, ao estabelecer critérios para a seleção e recrutamento dos professores, exerceu influência na configuração dessa função, que se explicitou no estabelecimento e delimitação da formação inicial necessária para o bom desempenho do ensino. O desenvolvimento de técnicas e de instrumentos pedagógicos especializados, e de valores e normas associados ao exercício docente, bem como a necessidade de assegurar sua reprodução estão na origem da necessidade de organização de formação especializada. Nas palavras do autor: "As instituições de formação ocupam um lugar central na produção e reprodução do *corpo de saberes* e do *sistema de normas* da função docente, desempenhando um papel crucial na elaboração dos *conhecimentos pedagógicos* e de uma *ideologia comum*" (Nóvoa, 1995 a, p.18).

A análise da institucionalização da docência numa perspectiva histórica evidencia o papel do estado na configuração dessa função e do que se espera ver concretizado por meio dos agentes que a ela se dedicam. Junto com outros funcionários públicos, o professor passou a fazer parte de uma rede que teceu a burocracia estatal e configurou novas formas de socialização.

No Brasil, nos primórdios da República, a escolarização básica da população apresentava-se como questão a ser enfrentada pelo poder público, o que se expressou, entre outras formas, nas diversas reformas escolares ocorridas em diferentes estados (Nagle, 2001). Souto (2005), em sua investigação, apresentou a maneira como em São Paulo, no período de 1892 a 1933, foi instituída a carreira de professor primário, por meio da organização de concursos de ingresso e promoção, que passaram a normatizar a vida de diferentes funcionários públicos, dentre eles a do professor primário. Para a autora, a sofisticação técnica e organizacional implementada pela burocracia governamental, resultado de lutas e negociações nos espaços administrativos, mas também sociais e políticos, estabeleceram o desempenho da função docente.

Na constituição da função de professor, a autora destacou preocupação com o estabelecimento de critérios para regular a seleção, promoção, aposentadoria e mesmo a formação e aperfeiçoamento docentes, de acordo com padrões de eficiência e estabilidade; ao mesmo tempo em que se desenvolveu a necessidade de supervisão hierárquica que garantisse o desempenho satisfatório da docência de acordo com os novos padrões estabelecidos.

O estado, ao organizar seu aparato burocrático, transformou o professor em funcionário especializado, e o próprio professor passou a fazer uso desse aparato para se constituir como tal ou mesmo reivindicar seus direitos, como salário, carreira, aposentadoria. Assim, o estado assumiu para si a organização do trabalho de professor, apropriando-se de seu saber tácito e dos meios para a realização do ensino. Segundo a autora (Souto, 2005), a escola passou a fazer parte de rede de instituições geridas para a criação de um novo homem, morador dos centros urbanos, e inserido no contexto de desenvolvimento do capitalismo.

Por um lado, o significado social da docência encontra-se relacionado à função desempenhada pela escola em diferentes contextos, que se refere ao valor atribuído ao indivíduo escolarizado e também às exigências e expectativas sociais a ela direcionados. Por outro lado, o que se espera ver concretizado por meio da escola e de seus professores se expressa no processo de institucionalização da função e que, entre outras questões, diz respeito à formação exigida e propiciada àqueles que se dedicam à docência, bem como aos critérios de seleção e nomeação de professores e expressa valor social atribuído à escola e ao professor.

A maneira como foi pensada e praticada a formação do professor por meio de ações do estado ao longo do tempo traz indícios do valor social da docência e de sua constituição como função. No Brasil, segundo Tanuri (2000), a primeira escola normal para a formação de professores foi fundada em 1835. A necessidade de criação de escolas para a formação regular de professores, porém, consolidou-se apenas a partir de 1870, quando da chegada de idéias liberais de democratização do ensino ao país. De acordo com a autora, nessa época o curso de formação de professores era extremamente simples e o ingresso na docência era proporcionado via exames e indicações políticas. Outra figura existente era a do professor adjunto, que aprendia pela observação do professor mais experiente. Em 1879 a reforma Leôncio de Carvalho propôs currículo mais elaborado para a formação de professores e a escola normal passou a aceitar mulheres entre seus alunos, o que, para a autora, relaciona-se ao baixo prestígio social e à má

remuneração da função. Nessa época, o nível de formação exigido aos professores era o primário superior que previa de dois a três anos de estudos, além da escolarização básica. Outro dado apontado pela autora é que tanto no Império quanto na Primeira República a formação de professores era descentralizada, carecendo de uniformização em nível nacional.

No início do período republicano, São Paulo, ao se tornar o principal pólo econômico do país, converteu-se em modelo no que se referia à formação de professores, por meio das reformas levadas a cabo por Caetano de Campos, o que para Tanuri (2000) expressou a dependência de propostas de formação de professores a projetos políticos, econômicos e sociais da elite governante. Nesse sentido, Carvalho (2003) aponta que a escola primária representava para o ideário republicano a instituição responsável pela instauração de nova ordem cívica e pela promoção do progresso. A escola era vista como local para a moldagem do povo e formação das elites condutoras. Segundo a autora, as idéias introduzidas por Caetano de Campos na Escola Normal da Praça para a formação dos professores relacionavam-se à necessidade de a escola processar educação de homem novo, cidadão da República, civilizado e apto ao trabalho, o que por sua vez deveria ocorrer com a adoção, pelos docentes, de novos métodos desenvolvidos pela ciência, como a intuição e a observação. Na reforma idealizada por Caetano de Campos em 1890 destacou-se também a criação dos grupos escolares, com a reunião de escolas isoladas, ensino graduado e classes organizadas de acordo com o nível e a idade dos alunos.

Além de dizer respeito a projetos políticos relacionados à elite condutora do país, a formação de professores para atuarem no ensino elementar necessitava adequar-se às possibilidades de viabilização desses projetos. Na cidade de São Paulo (até 1920) e no restante do país (até a promulgação da 5692/71), verificou-se dualidade na formação docente, posto que a escola complementar à formação primária, existente à época, acabou por se transformar em escola para formação de professores, uma vez que as escolas normais, cuja frequência se dava após a conclusão do primário, não eram suficientes para formar os docentes necessários em face das demandas apresentadas pela expansão da escolarização. A escola complementar, portanto, formava professores para a escolarização básica em nível inferior ao da escola normal, ao mesmo tempo em que era exigência para o ingresso nessa escola, elevando o nível de formação nela oferecido. Assim, tem-se projeto de formação de professores que, no entanto, restringiu-se às regiões centrais de apenas um município, revelando o descaso com que a educação elementar era tratada, além de seu atrelamento às necessidades econômicas e políticas da época.

A dualidade existente na formação dos professores e seu atrelamento a projetos políticos das elites também se verificaram nos anos de 1930, quando da criação dos Institutos de Educação em São Paulo e no Rio de Janeiro, entre outros, locais considerados de excelência na formação de professores e, no entanto, restritos a uma pequena parcela da população brasileira. Nessa mesma época, passou-se a exigir a conclusão do ensino secundário fundamental (ou ginasial) para o exercício da docência, elevando-se o nível da escola normal para o secundário, coexistindo, no entanto, com a permanência da possibilidade da formação do professor pelas escolas complementares. Para Paiva et al. (1998), o modelo de escola pública que surgiu da reforma idealizada por Fernando de Azevedo, implantado no Rio de Janeiro por Anísio Teixeira no início dos anos de 1930, referia-se a modelo idealizado no imaginário social e que dizia respeito à escola pública de excelência que, no entanto, destinava-se a parcela restrita da população, moradora de centros urbanizados, além de primar por forte processo de seleção de seus alunos e exclusão daqueles considerados inaptos a frequentá-la.

O governo instaurado no Brasil nos anos de 1930 demonstrou esforço de centralização e organização das escolas a partir de critérios governamentais, o que se constatou com a criação de ministério para tratar de assuntos educacionais. A Lei Orgânica que tratou da formação de professores (Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946), no entanto, manteve a dualidade dessa formação, com a existência de duas modalidades de curso, uma em nível ginasial, com no mínimo quatro anos de duração, e outra em nível colegial, com no mínimo três anos de duração. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (4024/61) permitiu a continuidade dessa dualidade, apenas rompida com a promulgação da Lei 5692/71 que, ao enunciar as diretrizes para a educação de primeiro e segundo graus, tratou também da escola normal, estabelecendo-a em nível de segundo grau, no entanto apenas como mais uma das habilitações possíveis para esse nível, tornado profissionalizante (Tanuri, 2000).

Ao se criar a habilitação específica para o magistério (HEM) em um ano, a partir de dois anos de estudos comuns a todas as habilitações, perdeu-se toda a construção realizada até então em torno da especificidade da formação de professores na escola normal (Marin, Giovani e Guarnieri, 2004). Vale ressaltar que, como nos anos de 1930, a formação pela HEM restringia-se a algumas regiões do país, convivendo com a existência sempre presente de professores leigos ou com formação não específica para o exercício docente. Além da formação em cursos específicos para a docência, outra possibilidade de formação para a função de professor nos primeiros anos

da escolarização básica foi dada pelo parecer 251/62 do Conselho de Educação, ao considerar o pedagogo habilitado para o desempenho dessa função, retomando discussão já travada anteriormente sobre a possibilidade de formação desse profissional em nível superior, e que se apresenta na atualidade (Bello, 2003).

Ainda com relação à dualidade sempre presente na formação de professores para as primeiras séries do ensino fundamental, há que se levar em consideração a grande expansão da escolarização ocorrida no país a partir dos anos de 1950. Desde o início dos anos de 1940 acentuou-se no Brasil o processo de industrialização e urbanização, com a criação de novas ocupações, do que decorreu o crescimento da demanda por escolarização (Romanelli, 1978). De acordo com Sposito (1992), no estado de São Paulo, no final da década de 1950 e início dos anos de 1960, diferentes medidas foram acionadas para atender às demandas pelo aumento da escolarização pública, tanto em relação ao ensino primário quanto ao secundário. Segundo a autora, no início da década de 1960, boa parcela da população em idade escolar havia conseguido acesso ao ensino primário, porém às custas da deteriorização das condições de funcionamento e da qualidade da instrução primária oferecida.

Se por um lado a expansão do ensino abriu as portas da escola para uma população até então dela afastada, por outro trouxe para seu interior crianças advindas dos meios populares e carentes do capital cultural nela exigido. Da mesma forma que os alunos, os professores também passaram a vir de diferentes segmentos da sociedade, apresentando déficits relacionados ao capital cultural que detinham. A escola, que anteriormente era destinada aos extratos urbanos da classe média, passou a ser ocupada por pessoas provenientes das classes sociais mais desfavorecidas, e também de origem rural (Pereira, 1969; Gouveia, 1970; Pessanha, 1992; Bianchini, 2005).

Some-se a isso o fato dessa expansão da escolarização não vir acompanhada de investimentos adequados para sua realização, do que resultou o acirramento da situação de precariedade quanto a instalações, materiais didáticos, equipamentos, salário dos professores (Paiva et al., 1998), já sofridos em tempos e espaços diversos no percurso da constituição do sistema escolar no Brasil, mais uma vez demonstrando como a educação da população, pelo fato mesmo de estar atrelada ao projeto político da classe dominante, sempre fora relegada ao segundo plano nas prioridades governamentais. A expansão das oportunidades educacionais ocorreu em

decorrência de disputas políticas, em que o embate quantidade x qualidade se fez presente, no qual a escola despontou como serviço oferecido à população, em que ser escolarizado tornou-se sinônimo de cidadão portador de direitos.

A retomada da constituição histórica da função de professor por meio da análise da formação exigida e proporcionada aos que se dedicam à docência traz elementos para compreensão do papel desempenhado pelo estado, ao assumir a escolarização como tarefa sua, o que implica regulamentar e controlar o trabalho docente. Aspectos como a formação exigida para o desempenho da função, ingresso, carreira, entre outros, ao constituírem a função de professor, são fundamentais para a compreensão do lugar social a ela relacionado. Some-se a isso o fato de a institucionalização da função docente dizer respeito à consolidação de determinada cultura escolar, que por sua vez produz e reproduz modos de ser e agir desses agentes, ao serem socializados no exercício da função. Ao se verificar aspectos relacionados à forma como ocorreu a institucionalização da função de professor dos primeiros anos da escolarização básica no Brasil, destacou-se o fato desse processo se ver atrelado a projetos políticos em diferentes contextos históricos e sociais, em que a educação se reduz à consecução de metas que se encaixam em propósitos econômicos, fato que se acirra na atualidade. Com relação à formação, destacou-se que as preocupações e procedimentos adotados pelo estado referiam-se ao atendimento de demandas políticas e econômicas, e não a propostas que viabilizassem formação voltada para o professor em todas as suas potencialidades bem como para a constituição de saberes técnicos e científicos relacionados ao exercício docente. Todos esses fatores implicam em conseqüências para a constituição social da função docente, o que por sua vez diz respeito às condições objetivas de exercício da função bem como à posição social por eles ocupada.

1.1.2 – Aspectos da função de professor em dimensão sociológica

A função de professor tem sido tema de pesquisas acadêmicas que buscam compreendê-la a partir de diferentes enfoques. Na bibliografia consultada, alguns aspectos investigados mostraram-se relevantes para a composição do objeto de estudo desta investigação, qual seja, a função de professor e as condições objetivas de seu exercício, bem como a posição ocupada pelo professor no espaço das relações sociais. Dessa forma, os seguintes pontos foram evidenciados: Função docente e divisão social do trabalho; Docência e relações sociais;

Organização profissional da categoria; Prática do professor: saberes docentes e cultura escolar; Docência e gênero; Desvalorização social da docência.

Função docente e divisão social do trabalho

Por trabalhar na escola e com a formação de seus alunos, os professores se distanciam dos trabalhadores manuais e assumem características daqueles que exercem função intelectual. De acordo com Mortari (1990), a especificidade do trabalho de professor reside no fato deste envolver-se diretamente com o produto de seu trabalho, uma vez que se relaciona com o saber e com a cultura, objetivando a educação de seus alunos. Ao trabalhar com o conhecimento, diferencia-se das demais atividades no processo capitalista de produção e, no entanto, atende aos interesses do capital, uma vez que o conhecimento permeia todo o funcionamento da sociedade moderna e de suas relações de classe.

O trabalho do professor afasta-se, portanto, daquele considerado manual, ou seja, do trabalho executado nas fábricas, o que traz conseqüências para a forma como o docente se vê e é visto socialmente. Setton (1989) observa que esse profissional se sente diferenciado por trabalhar com a cultura, sendo, no entanto, mal remunerado. Possui, portanto, distinções simbólicas com relação à classe trabalhadora, que vão para além de "ter" melhores condições econômicas que ela, concentrando-se no "ser" específico da ação docente. Assim, o professor, por exercer trabalho intelectual em oposição ao trabalho manual, sente-se diferenciado e ao mesmo tempo injustiçado, uma vez que se considera desvalorizado e mal remunerado, não possuindo o devido prestígio social. Mesmo mal remunerado, no entanto, torna-se detentor de certo prestígio, justamente por se tratar de trabalho intelectual em contraposição ao trabalho manual. Com relação à posição ocupada socialmente por aqueles que se dedicam à docência, Pereira (2001) considera o professor situado na posição mais desprestigiada de um universo prestigioso, o do trabalho intelectual.

Em sua pesquisa, Costa (1995) constatou que o professor apresenta-se sempre mais disposto a pender para a burguesia, para a qual almeja ascender socialmente, e com a qual se identifica em decorrência das distinções culturais às quais a docência diz respeito, apoiando-se no mito "do que sabe mais sobre o que sabe menos", e do que "sabe o que importa saber". Dessa forma, a distinção dos professores em relação à classe trabalhadora se realiza, do ponto de vista do primeiro, em decorrência de seu saber e de sua cultura, dado que se acentua pelo fato de a

escola e o saber por ela difundido estarem associados à divisão social do trabalho, em que o mérito confere posição de prestígio desfrutada socialmente. A autora aponta a escola como espaço de disputas sociais, em que alunos querem ascender socialmente e o professor quer manter e /ou melhorar sua posição social.

Exercer determinada função, para aqueles que não são detentores de bens econômicos, implica no pertencimento a uma classe social. Nesse sentido, exercer a docência diz respeito ao pertencimento à classe média assalariada. Ao discutir a estruturação da sociedade em classes sociais, Bourdieu (2003 b) aponta o conceito de classe como recorte do espaço social e relacionado a categorias derivadas desse espaço. Aponta ainda a existência de frações de classe, que dizem respeito às diferentes trajetórias (de ascensão ou declínio) e às disposições dos agentes nelas agrupados. Para Bourdieu (1988), o pertencimento a determinada classe social diz respeito à rede de relações e conjunto de fatores, em que para além da renda recebida, importa também a profissão exercida, o nível de instrução, o prestígio social, a trajetória do grupo de pertença, configurando-se em um conjunto de fatores ou características secundárias que compõem uma rede de significados.

Mills (1969), ao investigar a classe média assalariada nos Estados Unidos, aponta características relacionadas a esse pertencimento de classe como, por exemplo, a aspiração à ascensão e ao reconhecimento sociais. Para o autor, pertencer à classe média assalariada compreende possuir prestígio em função do local no qual se trabalha ou do posto ocupado, geralmente relacionados à escolarização. O homem que pertence à classe média assalariada é o homem modesto que pertence a alguma coisa que necessita valorizar. São auxiliares de autoridade, que exercem poder atribuído por outros. O prestígio que possuem origina-se da autoridade a eles outorgada, do local no qual trabalham, da escolarização exigida para o desempenho da função que ocupam. Dentre as ocupações de classe média indicadas pelo autor, destaca-se a função de professor.

Para Pessanha (1992), o professor pertence às classes médias não como decorrência de sua origem social, mas pelo tipo de trabalho que realiza, que o afasta da execução de trabalho manual. Setton (1989), com o objetivo de apreender aspectos do universo social e cultural de setores médios na cidade de São Paulo, realizou pesquisa com professores dos antigos 1º e 2º graus, apresentando discussão sobre disposições culturais do segmento profissional dos

professores, na qual o gosto se destaca como produto das condições de existência, indicando pertencimento de classe dos professores. Conforme anteriormente apontado, pesquisa realizada pelo MEC em parceria com a Unesco (Brasil, 2004) destacou que 53,4% dos professores no Brasil pertencem à classe média baixa e 33,6% à classe média, de acordo com classificação elaborada pelos próprios professores.

Resta compreender o que significa no Brasil pertencer às classes médias. De acordo com dados do Censo Demográfico 2000 do IBGE, existem no Brasil 15,4 milhões de famílias situadas na classe média, o que representa 31,7% do total de famílias brasileiras, com renda familiar mensal entre 6,5 e 72,7 salários mínimos (Guerra et al., 2006). Em seu estudo, Guerra et al. (2006), ao investigarem onde estão e quem são os membros da classe média brasileira, discutem a dimensão e concentração dessa classe, sua distribuição geográfica, características gerais e padrões de consumo.

Além de os posicionar como pertencentes à classe média, para os professores o exercício docente tem significado possibilidade de ascensão social, uma vez que grande parte do professorado origina-se das camadas populares, o que atestam diferentes estudos, dentre os quais se destacam os de Pereira (1969) e Gouveia (1970), realizados na década de 1960, de Novaes (1984) realizado no final dos anos de 1970, os de Mello (2003) e Pessanha (1992) realizados na década de 1980; ou os de Gatti, Espósito & Silva (1998) e Silva, Davis & Esposito (1998), da década de 1990, entre outros. Martins (2004), ao investigar o exercício docente no ensino fundamental II em São Paulo, apresenta discussão sobre implicações na constituição da identidade dos professores decorrentes da mudança de classe social ocorrida por conta do desempenho da função. Os dados coletados para esta pesquisa, conforme perfil sócio-econômico dos pais e avós das professoras investigadas apresentado no Capítulo três, também evidenciam os professores como originários das camadas populares.

Essa condição objetiva da função docente, ou seja, de não ser trabalho manual, de dizer respeito ao trato com o conhecimento escolarizado e de posicionar aqueles que a ela se dedicam em fração da classe média, confere distinção simbólica aos docentes, determinando a maneira como operam distinções em relação a seus alunos ou mesmo a outras pessoas com quem convivem, seja na escola ou fora dela, permitindo aos professores operar distinções nas relações sociais estabelecidas, influenciando na forma como se vêem e são vistos socialmente.

Docência e relações sociais

Na atualidade, ainda que sob nova roupagem, mais individualista, a frequência à escola permanece associada à idéia de promoção da cidadania, em que a expansão da escolarização e o acesso de todos à escola são considerados fundamentais no processo de democratização da sociedade. Ghanem (2004), ao discutir a educação escolar e o processo de democratização social no Brasil, destaca a constituição da escolarização como serviço público prestado pelo estado, relacionado à necessidade de se promover a igualdade de acesso aos direitos sociais, ou seja, todos têm direito à escolarização básica. Nesse sentido, a função docente encontra-se associada ao exercício da cidadania, estabelecendo-se como atividade diferenciada, em que compromissos sociais são esperados e desejados, à qual se atribuem responsabilidades específicas.

A ação docente, ao ter por centralidade o ato de ensinar elementos da cultura considerados socialmente relevantes, responde por parcela da atividade educacional desenvolvida sobre as novas gerações. Para Pimenta (2002), a docência, por ser histórica e dizer respeito ao produto do trabalho de seres humanos atuando sobre outros seres humanos, deve responder aos desafios e demandas apontados por diferentes contextos sociais e políticos. Segundo a autora, "a educação retrata e reproduz a sociedade; mas projeta a sociedade que se quer. Por isso, vincula-se profundamente ao processo civilizatório e humano" (p.38). A especificidade do trabalho docente diz respeito às finalidades educativas presentes no discurso de preparar para a vida adulta e para o acesso à cidadania.

Ao tratar da educação das novas gerações, em atividade desenvolvida face-a-face com seus alunos, o que demanda relação imediata, a função de professor assume características que vão contribuir para a constituição mesma dos docentes. Além de efetivar-se na sala de aula, a função docente diz respeito ao trato com o conhecimento, com o objetivo claro de formar os alunos. Conforme apontado anteriormente, trabalhar com o conhecimento confere prestígio ao professor, que deve se destacar em relação a seus alunos. Além de saber mais que seus alunos, ser professor implica assumir determinada postura, ter compromisso, consciência, seriedade, bem como saber falar corretamente, saber se vestir ou mesmo se portar de forma adequada, a fim de desenvolver a tarefa educativa que lhe cabe desempenhar. O professor deve servir de exemplo a seus alunos. Em pesquisa realizada (Penna, 2003) foi possível verificar que o exercício da

docência, em função do que socialmente se espera ver realizado na escola, traz em seu bojo a idéia de seu desenvolvimento como missão, no sentido de dar o melhor de si, bem como de ajuda, assumindo caráter assistencialista. Espera-se que o professor contribua para melhorar a vida de seus alunos, educando-os e preparando-os para a vida.

Ao trabalhar com a cultura, a função de professor torna-se específica, possuidora de valor que lhe é próprio e, ao realizar-se no contato com o outro com objetivo formativo, implica a idéia de modelo. O fazer docente, ao se configurar na relação entre seres humanos, supõe compromisso para quem o realiza, além de ter implícito o ensino de valores éticos e morais. De seu exercício decorre, portanto, determinada forma de ser e agir expressa no agente que o exerce, relacionada a essas expectativas, que são socialmente determinadas, bem como à adequação de suas ações à realidade objetiva à qual está submetido. O professor deve servir de modelo, ou seja, dar exemplos, o que supõe uma vida inquestionável, o que acaba por derivar a idéia da ação docente como missão, permeada por sacrifícios pelo bem coletivo (Penna, 2003).

Para Estrela (1997), apesar da laicização da docência, a idéia de missão sacerdotal ainda encontra-se associada ao seu desempenho, ou seja, ser professor é associado a uma determinada vocação, que pressupõe abnegação, missão altruísta. Essa especificidade do exercício docente vai influenciar na constituição da visão de mundo dos professores, em que a relação e contraste produzidos entre o docente e seus alunos, nas atividades desenvolvidas na sala de aula, tornam-se fundamentais. O trabalho docente pressupõe relação desigual no que diz respeito ao conhecimento possuído e à posição assumida pelo professor na sala de aula e na escola. Professor e alunos se encontram em lados opostos no desenrolar das atividades cotidianas escolares⁹. Para Esteve (1995), esse encontro com o aluno é permeado por ambigüidades, uma vez que o professor deve apoiar o aluno, estabelecer vínculos e ao mesmo tempo selecionar e avaliar. De qualquer forma, o contato com alunos com o objetivo de formá-los é o cerne das atividades do professor, contribuindo de forma decisiva para a imagem que formula de si, o que por sua vez relaciona-se à maneira como se posiciona socialmente.

Nesse sentido, a função docente configura-se como atividade diferenciada, especialmente para os professores, que terão que desempenhar em seu cotidiano a tarefa educativa. A especificidade do trabalho docente relaciona-se, no entanto, às condições objetivas

⁹ Sobre essa questão, ver Penna (2005).

dispostas para sua realização, que muitas vezes não possibilitam que se concretize. Esse dever ser da ação docente traz em seu bojo tensões que dizem respeito ao que os professores compreendem como sua responsabilidade educacional, ao que a realidade concreta possibilita que se realize e ao que socialmente aspira-se ser efetivado.

A função social da escola se caracteriza, entre outras questões, pela necessidade de promover a educação dos membros imaturos das novas gerações. Essa condição objetiva do exercício docente determina a constituição de facetas do *habitus* relacionado à função de professor, ou seja, de determinadas disposições para a ação e de juízos classificatórios por meio dos quais percebe a realidade. O professor se vê como melhor que seus alunos em termos materiais, culturais e morais e, portanto, capaz de orientá-los para que adquiram determinada conduta social. Além disso, o professor é portador da autoridade pedagógica, que lhe é conferida institucionalmente, e que por isso mesmo independe do agente ou da relação que estabelece com seu aluno. A ação pedagógica escolar ocorre em espaço determinado socialmente, e o professor se vê imerso nas condições materiais e simbólicas de sua efetivação, inscritas na posição que deve ocupar, e que por sua vez nele se inscrevem na forma de *habitus*. Ocupar a posição de autoridade pedagógica é condição para a efetivação da relação de comunicação pedagógica escolar. O professor herda determinado *habitus* relacionado ao exercício dessa função, constituído historicamente, que se expressa em sua ação cotidiana e do qual o exercício da autoridade pedagógica é um forte componente, uma vez que a instituição concede ao professor "o direito e o poder de desviar em proveito de sua pessoa a autoridade da instituição" (Bourdieu & Passeron, 1982, p. 136).

Ainda com relação à docência e relações sociais, importa considerar a educação e a formação recebidas pelos professores em suas trajetórias individuais, que revelam facetas do *habitus* relacionado às famílias de origem dos professores, no que diz respeito à forma como percebem e valorizam a escola e o trabalho realizado pelo professor, além de revelarem aspectos do capital cultural dos professores. De acordo com Bourdieu (2003 h), o *habitus* adquirido na família estrutura as experiências escolares, e ao ser transformado passa a estruturar as experiências posteriores com as quais os agentes se deparam, inclusive as profissionais. Para se compreender as relações sociais travadas pelos professores pelo fato de desempenharem a função docente se faz necessário o estudo de suas origens e trajetórias sociais.

Organização profissional da categoria

A análise da organização dos professores em associações e sindicatos revela aspectos da percepção que os professores possuem de si e do exercício docente, além de contribuir para a construção de representações sociais a ele relacionadas. Revela ainda aspectos do processo de institucionalização e profissionalização da função bem como da constituição do campo educacional.

Catani (1989), ao investigar a Associação Beneficente do Professorado Público da São Paulo (1902-1918) e seu órgão divulgador, qual seja, a *Revista de Ensino*, contribui para a compreensão da história dos investimentos dos professores paulistas no trabalho de delimitação e organização do campo educacional nas primeiras duas décadas do século passado. Segundo a autora, os temas abordados na *Revista de Ensino* estavam relacionados às condições concretas de trabalho nas escolas, à organização do sistema de ensino, à denúncia sobre as falhas na formação dos professores, bem como à falta de recompensas para o exercício docente. O fato de os professores serem funcionários públicos, no entanto, restringia as críticas feitas ao governo, além da vocação reformista dos professores que estavam à frente da Associação. De qualquer forma, os professores que estavam à frente da Associação se auto-reconheciam como capazes de orientar o professorado e falar com propriedade sobre questões do ensino. Além disso, a Associação também tinha por objetivo prestar ajuda financeira e jurídica aos professores. Para a autora, a atuação da Associação, ao promover o debate educacional por meio de seu órgão divulgador, contribuiu para o estabelecimento de discussão que permitiu a organização dos serviços de ensino e do sistema educacional paulista, ocorridos a partir dos anos de 1920.

A legitimidade da ação docente, construída tendo por referência o fato de o professor ser considerado representante da república, que tem por missão formar futuros cidadãos, acabou por incorporar-se ao discurso de associações representativas da categoria, como atesta o discurso do Centro do Professorado Paulista (CPP), entidade representativa dos professores primários criada na década de 1930. Em discurso que propunha isenção política e ideológica, a entidade preferia não partir para o confronto direto com o poder instituído, até mesmo porque seus dirigentes ocupavam postos na coordenação do sistema educacional paulista. Vicentini (1997), ao investigar o CPP e seu órgão de divulgação entre os anos de 1930 e 1964, qual seja, a *Revista do Professor*, observa que o periódico, ao difundir os modos adequados de se conduzir

reivindicações do magistério junto ao estado, expressava concepção de trabalho do professor. Segundo a autora, essa concepção de trabalho docente estava centrada na nobreza de seu exercício, vinculado à formação das futuras gerações, o que implicava uma forma compatível e correta de se comportar. Em sua análise, a autora destaca modelo associativo do CPP voltado para a prestação de serviços aos professores, além do culto aos presidentes e da exaltação de qualidades morais e profissionais de bons professores, tidos como exemplos a serem seguidos. O CPP, ao falar em nome dos professores, contribuiu para o estabelecimento de base comum de valores do magistério, além de explicitar aspectos da constituição do campo educacional.

Lugli (1997), ao investigar o jornal *O Professor*, órgão de divulgação do CPP nos anos de 1964 a 1990, ressalta aspectos assintencialistas e patrimonialistas da entidade. Ao analisar as estratégias de luta do CPP, aponta atuação reivindicatória com características populistas, destacando incongruências em sua atuação a partir de 1978, quando novas estratégias de luta foram adotadas pelo professorado, e o CPP perdeu o papel até então por ele desempenhado de porta-voz absoluto do magistério primário, momento em que, apesar de modificar suas estratégias de luta, o CPP continuou atuando de forma pouco combativa e centrada na atuação de seus líderes. A autora também destaca a importância do CPP na construção de valores associados ao magistério primário, os quais constituem valores partilhados pelo grupo e compõem seu *habitus* profissional. Dessa forma, a análise das estratégias desenvolvidas pelo CPP para se fazer representante do professorado paulista e contidas em seus órgãos de divulgação expressam representações partilhadas pelos professores sobre a docência e sobre sua função na sociedade, em que a atividade docente se destaca como de grande importância social e o professor como possuidor de atributos morais e portador de nobre missão.

A partir do final da década de 1970, a hegemonia do CPP em São Paulo foi contestada por novo discurso ligado à Associação de Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp), discurso mais combativo em relação aos poderes instituídos e que buscou identificar o professor ao trabalhador das fábricas (Vianna, 1999, Pereira, 2001)¹⁰. A adesão a essa nova forma de encarar a atividade do professor, no entanto, não se estabeleceu de forma unânime, uma vez que valores como missão, abnegação e bondade continuaram a conferir capital simbólico aos docentes (Pereira, 2001).

¹⁰ Sobre o discurso da Apeoesp no final dos anos de 1970, ver Ribeiro (1984).

Além disso, para Pereira (2001), é necessário considerar as diferenças existentes entre as professoras dos primeiros anos do ensino fundamental, as antigas professoras primárias – em sua maioria mulheres recrutadas entre as posições mais baixas do espaço social – que o autor considera como mais propensas à prudência e ao comedimento e, portanto, mais conservadoras e apegadas ao exercício da docência como missão (*ethos* missionário), em contraposição aos professores licenciados, provenientes dos setores médios da população, mais inclinados à contestação e à adesão ao *ethos* do trabalho e da competência técnica. Assim, o autor, ao investigar as propriedades atribuídas à docência pelos professores por meio da organização da categoria, percebeu a organização dos valores do magistério oscilando entre dois pólos: o "*ethos* missionário" da docência, que denota sentido vocacional, carisma, renúncia, abnegação; e o "*ethos* do trabalho" da carreira, conjunto de valores que tendem a ressaltar as virtudes laboriosas do trabalhador educacional e suas capacitações pedagógicas. Segundo o autor, ao oscilar entre esses dois pólos, a moral profissional do professor é caracterizada pelo "espírito de doação", sendo as recompensas advindas pelo fato de "dar o melhor de si".

Além de a organização dos professores em entidades representativas contribuir para agregá-los e difundir valores e representações por eles partilhados, Vianna (1999) aponta o fato de os professores, em sua organização na luta pela superação da degradação de suas condições de trabalho, exporem publicamente as dificuldades e precariedades vividas pela categoria, contribuindo para divulgar imagem negativa da docência. Some-se a isso o fato de o próprio sindicato, ao assumir discurso sobre a pauperização da condição do professor, contribuir para a sedimentação dessa percepção nos professores (Pereira, 2001).

Ao se organizarem como categoria profissional, os professores incorporaram em seu discurso demandas políticas, fato que muitas vezes acabou por afastá-los de demandas pedagógicas e educacionais. As lutas entre o CPP e a Apeoesp modelaram parceiros e adversários, com o primeiro aceitando novas formas de luta e o segundo moderando seu discurso combativo (Pereira, 2001). De acordo com Vianna (1999), para muitos professores o caminho percorrido pela Apeoesp acabou por afastar a luta do professorado de problemas relacionados à realidade vivida quotidianamente nas escolas. Assim, nem a Apeoesp nem o CPP respondem na atualidade aos interesses da categoria, afastando-se das demandas educacionais e do próprio público ao qual se destinam.

O discurso elaborado nos sindicatos e associações contribui, no entanto, para a constituição de valores práticos relacionados ao exercício dessa função, e que no caso do professor é produzido em posição social dominada. Dessa forma, a imagem desvalorizada da docência é realizada "nas e pelas associações" (Pereira, 2001, p.134). A análise do discurso proferido pelas associações é fundamental para a compreensão da percepção que os professores têm de si, bem como do que socialmente espera-se dos professores. De acordo com Pereira (2001) essas representações oscilam entre valores profissionais – relacionadas a questões salariais e a saberes e competências necessários ao exercício docente – e disposições morais – relacionadas ao exercício da docência como missão e abnegação.

Prática do professor: saberes docentes e cultura escolar

A questão da formação inicial necessária para o ingresso na docência, fundamental para a compreensão dos padrões de institucionalização da função, foi discutida anteriormente. Apresento a seguir discussão relacionada aos saberes docentes, que dizem respeito à formação inicial e continuada, mas também ao aprendizado desenvolvido na escola e relacionado às tarefas que o professor deve dar conta para a efetivação de seu trabalho. De acordo com Catani (1994 a), esses saberes estão presentes nas diferentes situações de formação e se relacionam a normas e práticas que compõem a ação docente.

Tardiff & Raymond (2000), ao investigarem os saberes dos professores, ou seja, os saberes mobilizados em sua prática cotidiana, apontam esses saberes como provenientes de diferentes lugares, como: formação inicial e continuada de professores; currículo e socialização escolar; conhecimento das disciplinas a serem ensinadas; experiência no desempenho dessa função; cultura pessoal e profissional; aprendizagem com os pares. Para os autores, o saber profissional dos professores diz respeito a várias questões, que vão além do domínio do conteúdo a ser ministrado como, por exemplo, saber planejar, habilidades relacionadas à postura, ao trato com os alunos, conhecer o sistema de ensino, entre outras. Chamam atenção, no entanto, para o conhecimento do professor relacionado à trajetória profissional, em que as práticas, rotinas, valores, regras referentes à docência são incorporados por meio de interações entre os indivíduos e as realidades sociais em que se vêem imersos ao exercerem essa função.

Ao apresentarem reflexões sobre a função de professor, os autores chamam atenção para aspectos relevantes, como a socialização na função desde a infância, bem como para a imersão dos professores no universo cultural das escolas, o que acaba por determinar seu exercício. A ênfase dada pelos autores à formação adquirida no exercício da função, no entanto, acaba por reduzi-la ao cumprimento de tarefas rotineiras, além de não possibilitar a crítica às determinações sociais às quais a escola está submetida. Compreender as relações estabelecidas na escola é fundamental, muito mais para a compreensão das condições objetivas de atuação dos professores em função de suas determinações – que sua vez contribuem para a compreensão da posição social por eles ocupada – do que para, a partir dessas condições de prática, estabelecer necessidades formativas, correndo o risco de naturalizá-las.

Torres (1998), ao analisar o que tem sido produzido sobre formação docente na América Latina, aponta ênfase dada à formação em serviço, em detrimento da formação inicial. Pimenta (2002), ao tratar da formação do professor no Brasil, aponta a valorização da formação e da profissionalização dos professores a partir dos anos 1990, com proposta de formação fortemente influenciada pela valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento tácito e do professor como pesquisador de sua própria prática. Para a autora, ao se enfatizar os saberes da experiência, o exercício docente é considerado apenas a partir de perspectiva técnica, em detrimento da valorização da formação científica aos futuros professores. Duarte (2003), por sua vez, alerta para os riscos existentes na valorização do conhecimento tácito do professor e relacionado à experiência cotidiana, em detrimento do conhecimento escolar.

A investigação de aspectos relacionados à formação desencadeada no professor em processos de socialização na escola é fundamental para a compreensão da cultura escolar e seus mecanismos de continuidade e possibilidades de ruptura. Para Cavaco (1995), tornar-se professor diz respeito à interação com os pares e com a dinâmica escolar, e também à interiorização de normas e valores relacionados ao exercício docente. O professor se faz como profissional na prática, ao fazer parte do corpo coletivo de professores e alunos, ou seja, ao entrar em contato com a cultura escolar, em que hierarquias e conflitos estão presentes e à qual os mais novos necessitam adaptar-se. Para a autora, no entanto, esse é um aspecto da formação docente que necessita ser compreendido e explicitado, mas não valorizado como a melhor forma de se processar seu aprendizado profissional.

Guarnieri (2003), ao realizar pesquisa com professores em início de carreira, aponta como necessária a imersão na prática cotidiana para a consolidação do processo de tornar-se professor, uma vez que os professores adquirem experiência e desenvolvem conhecimentos por meio da adesão a modelos de conduta, o que não significa desconsiderar a importância de sua formação teórica. Para a autora, a cultura escolar se apresenta como padrão ao qual os professores iniciantes necessitam se adaptar, para o que importa reflexão crítica sobre ela. Dessa forma, investigar a cultura escolar, constituída a partir de códigos que nem sempre são explícitos, torna-se fundamental para a compreensão da prática docente.

Para as professoras que fizeram parte da pesquisa aqui relatada, o aprendizado da função docente se dava muito mais na prática que em instituições formativas, ou seja, foi com a experiência que elas aprenderam de fato a lidar com os alunos na sala de aula, para o que importava o contato com eles, com os colegas e com as regras institucionais, que podem variar de uma escola para a outra.

Gimeno Sacristán (1999), ao pôr em discussão a prática na sala de aula, afirma que esta engloba uma série de atividades, como orientar os estudos, ajudar os alunos, regular relações, preparar materiais, selecionar atividades, organizar o espaço. Para tanto, o professor mobiliza saberes adquiridos pela experiência, por processos de formação e pelo contato com os colegas. O professor utiliza-se de esquemas práticos para conduzir sua ação, e grande parte dessa prática é produzida no contexto escolar, contribuindo para sua reprodução. Esses esquemas práticos, por se encontrarem enraizados na cultura escolar, fazem com que os professores se assemelhem. Diferentes instituições escolares, no entanto, possuem modos de fazer que são específicos, além de, obviamente, os diferentes professores conduzirem suas atuações em função de interpretações pessoais sobre o que significa o fazer docente.

Nesse sentido, em sua pesquisa, Silva (2003) destaca a existência de um modo específico de agir relacionado ao fazer docente, entre outros aspectos apreendidos na vivência das situações de escolarização pelos alunos nos cursos de formação de professores, e que constitui o que a autora denomina *habitus* professoral. Segundo a autora, esse modo específico de atuação docente, ao ser vivenciado por futuros professores, é por eles incorporado e passa a constituir sua futura prática profissional, manifesta, entre outras questões, na maneira de expor os conteúdos ou na forma de conduzir os trabalhos em sala de aula.

Assim, importa compreender a prática do professor como produto da cultura escolar, além de também ser elemento que a constitui e transforma. Diferentes estudos têm sido realizados no sentido de apontar a prática docente como expressão da cultura escolar que, por outro lado, encontra-se inserida em contexto social que a influencia e nela se expressa, sejam estudos históricos, sejam estudos que se debruçam sobre essas questões na atualidade¹¹.

Outro aspecto a ser considerado com relação à prática docente e aos saberes necessários ao seu exercício é a constatação, por parte de diferentes autores, do que denominam como crescente perda de autonomia do professor em relação à condução das tarefas cotidianas relacionadas ao exercício dessa função, bem como da crescente racionalização dessas atividades, contribuindo para a desvalorização social do professor. O processo de racionalização tecnológica que ocorre na sociedade industrial, de acordo com Contreras (1977), permeia a atividade educacional, levando o docente à progressiva perda de autonomia em seu trabalho, que passa a submeter-se a essa racionalidade. O desempenho da função em sala de aula se reduz à aplicação de conteúdos estipulados e organizados previamente, segundo lógica relacionada à eficiência e organização produtiva de saberes considerados relevantes ao aprendizado escolar, além do fato de se verificar intensificação das atividades a serem desenvolvidas pelo professor, como o preenchimento de fichas de avaliação e formulários, que acabam por conduzir à rotinização e ao individualismo.

Fernandes (1998) aponta o fato de as transformações aceleradas atravessadas pela sociedade atual sobrecarregarem as exigências feitas aos professores, em que a falta de clareza sobre o que se espera de seu desempenho bem como da escola acabam por dificultar o desenvolvimento da docência. Some-se a isso a multiplicidade de reformas a que o trabalho de professor tem sido submetido, além de sua excessiva burocratização. Para o autor, as mudanças no prestígio social do professor na atualidade são percebidas, entre outras questões, pela presença de outros profissionais dentro da escola, em seu corpo técnico, realizando tarefas anteriormente de responsabilidade do professor, retirando sua autoridade e sobrecarregando-o de atividades burocráticas. A ênfase dada ao aspecto técnico da ação docente, explicitado em cursos de

¹¹ A questão da utilização do conceito de cultura escolar como categoria de análise e aporte investigativo numa perspectiva histórica pode ser verificado, entre outros, em Munakata, Warde & Carvalho (2001), Faria Filho et al. (2004), e em Souza & Valdemarin (2005). Com relação à utilização dessa perspectiva investigativa em estudos sobre a escola na atualidade, ver, entre outros, Marin et al. (2003).

formação continuada, representa, para Zeichner (1998, p.77) “um modo mais sutil e manipulativo de exercer controle sobre os professores e mantê-los em posição subalterna”.

De acordo com Hargreaves (1998), no entanto, para uma melhor compreensão dos processos de intensificação do trabalho docente e da forma como é percebido pelos professores, faz-se necessária a implementação de pesquisas que busquem investigar o que de fato ocorre em sua prática cotidiana, visto que o impacto e a assimilação da intensificação podem não ser os mesmos se considerarmos realidades distintas. Na pesquisa aqui relatada, ao investigar as condições de trabalho às quais as professoras estavam submetidas, destacou-se a falta de autonomia para a condução de suas tarefas cotidianas, bem como a sobrecarga de tarefas a que estavam submetidas, uma vez que além do preparo das aulas e do preenchimento de fichas avaliativas, relataram a necessidade de realizar projetos vindos da Diretoria de Ensino, órgão superior às escolas na administração do ensino em São Paulo.

A compreensão da atividade docente como histórica e socialmente constituída, bem como a análise do que ocorre na sala de aula e que demanda determinadas aprendizagens aos professores é fundamental para a discussão sobre o exercício docente numa perspectiva sociológica. Para tanto, é necessário investigar as condições objetivas em que os professores encontram-se submetidos, bem como o que esse exercício promove e exige em termos da relação estabelecida com o conhecimento, questões que serão aprofundadas mais à frente.

Docência e gênero

Outro aspecto importante para a compreensão de características do exercício docente é a feminização ocorrida em relação aos agentes que desempenham essa função, especialmente no que diz respeito àqueles situados no primeiro segmento do ensino fundamental. Chamon (2005) aponta que, apesar de especificidades regionais, a partir do século XIX o magistério assumiu no Ocidente características de função feminina, fato que se relaciona à constituição das formas de produção no mundo capitalista e do processo de urbanização que o acompanhou. A função de ensinar, especialmente para as primeiras séries da escolarização básica, constituiu-se historicamente como função feminina. Ao analisar a configuração do magistério para o ensino elementar em Minas Gerais, a autora destaca o incentivo dado à assunção, por parte das mulheres, da tarefa de ensinar, presente no ideário das classes dirigentes no início do período

republicano, seja em seus discursos ou mesmo nas propostas de reformas elaboradas para o incremento da escolarização elementar da população.

No Brasil, com o advento da República, um novo ideário político se apresentou, no qual a necessidade de educação e moralização da população despontou como condição de promoção do progresso. A escolarização da população passou a desempenhar papel chave nesse processo, o que demandou a contratação de professores e o incremento da racionalização e controle sobre seu trabalho, até então exercido com certa autonomia pelos mestres-escola. De acordo com Chamon (2005), nesse momento, a mulher foi convocada para desempenhar a tarefa de ensinar, tarefa mal remunerada e desvalorizada socialmente, que os homens abandonavam sempre que encontravam ocupação melhor.

Assim, se em 1830 o número de homens exercendo a função docente era maior que o de mulheres, em 1900 as mulheres já eram maioria. Para conseguir a adesão das mulheres, discursos presentes em documentos que buscavam viabilizar a escolarização da população e o incremento da docência apelavam para atributos socialmente construídos como femininos como, por exemplo, a moralidade e a docilidade. Boa para cuidar de crianças em casa, a mulher era considerada boa para cuidar das crianças na escola. Sob esse aspecto, o estado passou a difundir a educação da população como nobre missão à qual a mulher estaria naturalmente vocacionada, reforçando estereótipos existentes na sociedade. Para a autora (Chamon, 1995), a mulher foi direcionada para a docência por ser mais submissa, mais econômica, possuir experiência na disciplinarização de crianças, além do fato de os homens não estarem dispostos a assumir essa tarefa. Para a mulher, o trabalho como professora era tido como concessão para que pudesse ocupar lugares públicos, ou seja, como função a ela permitida, ou mesmo como possibilidade muitas vezes única de dar continuidade à sua escolarização.

De acordo com Chamon (2005), ao ser encaminhada ao exercício docente, em função de proposta política pertencente à classe dirigente – no entanto encoberta pelo discurso de sua vocação natural para ensinar crianças e exercer a nobre missão de moralizar a população – a mulher acabou por incorporar esse discurso e sentir-se de fato vocacionada para tal função. Dessa forma, o exercício docente tornou-se função feminina no momento em que ocorreu sua institucionalização e o estado passou a ser o responsável por sua normatização, momento em que a docência se viu atrelada a qualidades femininas, em relação às quais importa mais a posse de

boa conduta moral que de conhecimento técnico, com o ensino elementar considerado extensão das funções maternas.

A atividade docente nas primeiras séries da escolarização básica de escolas públicas no Brasil, desde sua institucionalização, não era possuidora de prestígio, sendo mal remunerada e relacionada à educação das crianças das classes trabalhadoras. A própria formação necessária e proporcionada para o exercício docente era precária, expressando sua desvalorização social. Ao se tornar função feminina, no entanto, agregou desvalorização social associada à feminilidade, sempre associada a características negativas. Além disso, a escola normal, espaço reservado para a formação de professores, com a feminização da docência, se transformou em espaço feminino, em que se aprendia a ser mãe e esposa. Para Pereira (1969) apesar de esforços traçados na década de 1930, com o objetivo de reverter tal situação, essa concepção relacionada ao trabalho de professor foi incorporada nos cursos de formação, com a valorização, nas escolas normais, de características que relacionadas a qualidades pessoais como paciência e abnegação, em detrimento de características relacionadas a aspectos técnicos da função. A formação das professoras realizada pelas escolas normais, especialmente as de cunho confessional, contribuiu para a construção de certo perfil feminino considerado ideal para o exercício da docência, com ênfase na obediência e na normalização das condutas (Auzani, 1999). A própria procura pelo curso de pedagogia em sua maioria por mulheres se destaca por sua suposta facilidade e pouca exigência intelectual (Fagundes, 2001).

Na atualidade, dentre os professores brasileiros, 81,3% são mulheres (Brasil, 2004), com predominância nos segmentos iniciais da escolarização. A análise do exercício docente em perspectiva sociológica comporta necessariamente a questão de gênero, especialmente no que se refere às primeiras séries da escolarização fundamental que, em função de determinações sociais, estabeleceu-se como função feminina. Representações sobre a mulher professora circulam na sociedade e lhe conferem sentido, desempenhando papel ativo, sempre relacionadas a relações de poder. A docência, além de ser exercida em sua maioria por pessoas do sexo feminino, foi associada a características referentes à feminilidade.

Ao analisar a docência e relações de gênero, Apple (1995 a) aponta para o fato de que, ao se tornar trabalho majoritariamente feminino, a docência foi alterada em sua essência, passando por processo de racionalização e controle exacerbados, o que teve forte impacto na

definição dessa ocupação no que se refere ao nível salarial e à qualificação exigidos. Ao se tornar trabalho de mulheres, a docência incorporou aspectos socialmente atribuídos à condição feminina, tornando-se uma extensão do trabalho doméstico, do "jeito de educar" feminino, de submissão e de moralidade, agregando atributos como o cuidar de crianças, supondo amor e doação. (Louro, 1997; Carvalho, 1999).

Catani et al. (1997) observam que a desvalorização social e econômica do magistério não está ligada a processo inevitável e natural, mas a escolhas efetuadas por agentes políticos que, entre outros fatores, associaram o menosprezo social existente pelo feminino ao exercício dessa função. A docência exercida por mulheres foi e é tida como extensão de seus atributos femininos, relacionados à maternidade, associados à idéia de vocação natural e de virtude pessoal. Para Carvalho (1999), a escola traz para seu interior relações de gênero gestadas fora dela, ao associar a imagem da professora das séries iniciais a características como sensibilidade, intuição, dedicação, capacidade de compreender, de desenvolvimento de atenção e vínculo pessoal. Dessa forma, contribui para colocar em circulação certo tipo de feminilidade, relacionada às crianças e intensamente vinculada à maternidade, contribuindo para que no ideal profissional dessas professoras as dimensões intelectuais permaneçam em segundo plano.

Outro aspecto a ser considerado é o fato de a própria inserção da mulher no mercado de trabalho dizer respeito à sua condição dominada no universo social. Vianna (2002) aponta a ampliação da participação das mulheres no mercado de trabalho no Brasil e no mundo a partir dos anos de 1970, ocorrida com o acesso a funções menos qualificadas, em condições mais precárias de trabalho e com poucas possibilidades de mobilidade ocupacional, mesmo ao se observar seu ingresso em ocupações até então restritas aos homens como a engenharia, a medicina, a arquitetura, para citar alguns exemplos. Segundo a autora, as mulheres integraram o mercado de trabalho preferencialmente em profissões ligadas ao setor de serviços, considerado feminino e por isso mesmo mais vulnerável e desprotegido. Em relação a essa questão, Bourdieu (2003 f), ao apontar alterações ocorridas na condição social feminina, destaca a elevação ocorrida na França no século passado em relação ao acesso das mulheres ao ensino secundário e superior, fato que por um lado levou à alteração da participação das mulheres na divisão social do trabalho, mas que, por outro lado, intensificou sua participação em profissões tidas como femininas e por isso mesmo desvalorizadas socialmente. Para o autor, o simples fato de as mulheres serem maioria em uma determinada ocupação já a desqualifica.

Além das questões acima apresentadas, ao se discutir o exercício docente e as relações de gênero, é importante ressaltar que as mulheres se concentram nas primeiras séries da escolarização básica e que existem diferenças significativas entre os professores dos diversos segmentos do ensino, especialmente entre os que atuam nas séries iniciais, polivalentes, e para cujo exercício até pouco tempo a formação inicial exigida era nível médio, diferentemente daqueles que atuam no ensino fundamental II que, por sua vez, diferenciam-se daqueles que atuam no ensino médio e que desfrutam de maior prestígio pelo fato de trabalharem com alunos maiores, visto que quanto menor a faixa etária a que se destina o trabalho do professor, menor é seu prestígio social (Bruschini & Amado, 1998; Carvalho, 1999). São diferenças de formação, carreira, condições de trabalho, prestígio, oportunidades de promoção, grau de autonomia e demais vantagens sociais, conforme a posição ocupada pelo professor no exercício da função docente. Isso sem falar dos professores que atuam no nível superior. Para Costa (1995), os professores das últimas séries do ensino fundamental, especialistas numa determinada área do conhecimento, encontram-se em situação diferenciada e privilegiada em relação a seus colegas das séries iniciais em decorrência da formação que possuem, em face da exigência de formação para os professores das séries iniciais até pouco tempo dizer respeito ao nível médio, além de o conhecimento pedagógico ser considerado pelos professores das séries mais avançadas como conhecimento de segunda categoria. Assim, as mulheres se concentram nas posições mais desvalorizadas da docência, ocupando, no interior do campo educacional, posições inferiores em relação aos homens, constituindo a maioria expressiva dos que atuam nos primeiros anos da escolarização básica, o que vai se alterando ao considerarmos, por exemplo, o ensino médio, onde a presença dos homens é mais marcante, fato que se torna ainda mais explícito no ensino superior (Vianna, 2002; Demartini & Antunes, 2002).

Desvalorização social da docência

A questão da desvalorização da função docente é histórica, e se apresenta par e passo ao processo de institucionalização da função, o que indica seu percurso histórico, discutido anteriormente. Para Gomes (1994), a situação de desvalorização social a que o professor encontra-se submetido na atualidade é histórica, e pode ser identificada no início dos anos de 1930, quando do início da expansão da escolarização primária. Estudos como o de Catani (1989), Chamon (2005) ou mesmo Souto (2005), no entanto, apontam as precárias condições de trabalho

do professor já nas últimas décadas do Império e início do Período Republicano. Nesse sentido, o trabalho do professor apresenta-se estruturalmente desvalorizado, e em alguns momentos, em função de interesses políticos conjunturais, é destacado como possuidor de valores específicos.

Vicentini (2002), ao discutir representações dos professores sobre a função docente numa perspectiva histórica, destaca, entre outras questões, a presença da exaltação de passado glorioso em contraposição às dificuldades vivenciadas no presente. Para a autora, a criação do Dia dos Professores na década de 1930 expressou esforço de constituição por parte da categoria de imagem social de portadores de nobre missão permeada por sacrifícios e abnegação, com ênfase nas recompensas simbólicas da docência, ao mesmo tempo em que evidenciava a situação de dificuldades às quais encontravam-se submetidos. Nesse sentido, o reconhecimento e o prestígio social apresentavam-se aos professores como mais importantes que o salário recebido, o que por outro lado demonstra que esse prestígio estava longe de constituir realidade.

Além de historicamente não se constituir como função de prestígio social, os problemas enfrentados pelos professores se acentuam na atualidade, especialmente os relacionados às péssimas condições de trabalho a que se encontram submetidos. Alguns indícios dessa precarização estão no fato de o professor enfrentar problemas com relação ao reconhecimento de sua autoridade frente a pais e alunos, o que se expressa no fato de deixar de ser referência na comunidade, além de ver aumentar questões referentes à disciplina na sala de aula, bem como o rebaixamento de seu salário (Klein, 1992; Bosi, 1996; Paiva, Junqueira & Muls, 1997; Junqueira & Muls, 2000).

Ao discutir as condições de trabalho dos professores no Brasil, Ribeiro (1994) chama a atenção para a sobrecarga de trabalho a que estão submetidos. Por outro lado, Xavier (1994) aponta a pequena procura por cursos de licenciatura, dadas as difíceis condições de trabalho dos docentes, afastando os jovens da carreira, além de alertar para a precarização dessa formação, que ocorre majoritariamente em instituições privadas de educação superior. Some-se a isso o fato de, na atualidade, a crença na escola como possibilidade de ascensão social não mais se realizar, o que acaba por agudizar essa situação. O professor passou a ser alvo de críticas, vindas dos mais variados setores da sociedade. Para Alencar (1996), até mesmo as lutas efetivadas em prol do ensino público de qualidade acabaram por repercutir na formação de imagem negativa relacionada aos docentes.

Ao mesmo tempo em que o professor se percebe como desprestigiado socialmente, suas condições concretas de trabalho são deterioradas. Em diferentes momentos da história da educação no Brasil são apontadas reformas educacionais que favoreceram a fragilização do trabalho docente (Silva, 1985; Najar, 1982; Pires, 1994; Pannutti, 1995, Weber, 2000). Ser professor na escola pública implica experiência desgastante devido à constante espoliação de suas condições concretas de trabalho, relacionadas aos baixos salários, carência de recursos materiais, número excessivo de alunos por classe, deficiências na formação inicial e continuada, e sistema de ensino burocrático e centralizador, entre outras. Essas pesquisas apontam a desvalorização social da função docente como questão política, uma vez que investir em educação não é prioridade para os governos. As precárias condições de trabalhos às quais os professores encontram-se submetidos expressam descaso com a educação, o que é percebido pela sociedade. Dessa forma, essas condições de trabalho acabam por determinar a forma como esses profissionais se vêem e são vistos socialmente. Giovanni (2001) aponta a experiência profissional docente permeada pela espessa burocracia e relação de autoritarismo presentes no interior da escola, o que os torna em geral desmotivados e apáticos. A escola desponta como ambiente adverso e desfavorável, proporcionando desencanto e insatisfação (Taino, 2002; Lapo & Bueno, 2003). A desvalorização social do professor se destaca em pesquisas realizadas, e se concretiza em seu exercício cotidiano, além de se expressar socialmente. As professoras entrevistadas para a realização desta pesquisa possuíam a percepção de que seu trabalho não era valorizado socialmente, especialmente por conta da forma como eram tratadas pelos governantes, além de considerarem que os pais de seus alunos não lhes atribuíam o valor que mereciam.

A desvalorização da docência se expressa socialmente, o que demonstra a existência representações negativas sobre essa função e que circulam na sociedade, contribuindo para difundir a percepção que se tem sobre a escola e sobre os professores. Em pesquisa realizada por Pereira & Andrade (2005) focalizando pré-noções sobre educação que estão presentes no discurso jornalístico, os autores apontam a imprensa contribuindo para a desvalorização social da função docente, ao apresentá-la como desprovida de especificidades, ou seja, qualquer um pode ser professor, além de não esconder o profundo desprezo a ela relacionado. Therrien (1996), ao pôr em discussão representações sociais sobre a função docente, destaca o fato de os professores classificarem a si próprios em relação à qualidade de seu trabalho, relacionando essa qualidade à formação necessária ao magistério, à situação funcional em que se encontram e ao salário

recebido, estabelecendo critérios de qualidade e capacidades exigidos para o exercício da docência. Some-se a isso o fato de a sociedade ter expectativas relacionadas ao trabalho docente, que interferem no valor atribuído à função e ao que dela se espera. O critério de qualidade significa, desse modo, caracterização que nada tem de natural, sendo produzida pelos diferentes agentes sociais envolvidos no processo de escolarização, ou seja, é construído em relação às condições concretas nas quais se realiza. Em sua pesquisa, a desvalorização da docência se viu atrelada, entre outras questões, à falta de formação adequada aos professores; à falta de lisura administrativa na contratação (ocorrida muitas vezes por indicações políticas); ao fato de na atualidade os professores passarem a vir de outros segmentos sociais (e, portanto, portadores de uma bagagem cultural diferenciada e deficitária aos olhos dos colegas); à questão das perdas salariais; ao despreparo do estado para gerir verbas destinadas à educação; e à falta de profissionalismo de muitos docentes.

Frente ao exposto, verifica-se que de fato o exercício docente é desvalorizado política e socialmente. Permanece, no entanto, inquietação relacionada aos motivos relacionados à escolha da docência como função a ser exercida socialmente, dada sua desvalorização na sociedade. Ao investigar aspectos das condições subjetivas ligadas à função de professor, Marin (2003) traz algumas pistas, ao observar que nem sempre há coesão entre o significado social do trabalho de professor e o sentido a ele atribuído pelos agentes que a ele se dedicam. Assim, para alguns, a opção pela docência é decorrência das condições objetivas em que se encontram, não mantendo relação com a função social de professor. Para outros, mesmo optando por seu exercício, os motivos apresentados são muitas vezes alheios ao significado historicamente construído sobre o ato de ensinar. Para a autora, os diferentes significados atribuídos às diversas práticas sociais são fundamentais para a compreensão da construção de identidades pessoais e profissionais.

Alguns estudos contribuem para que se aprofundem os questionamentos. Investigação empreendida por Miranda Filha (1998) em Petrópolis revelou que professores dos últimos anos do ensino fundamental, mesmo se queixando dos baixos salários, permaneciam na docência por acomodação, pelo prazer percebido na relação estabelecida com seus alunos e pelo prestígio social da docência. Segundo Lelis (2000), os motivos da opção pelo exercício docente por professores das séries iniciais do ensino fundamental relacionam-se a disposições constituídas a partir de condições de existência e também de valores associados à docência ao longo do tempo,

em que essa função se destaca como a melhor opção de inserção social dentro de seu universo de possibilidades.

O exercício docente, seja em pesquisas acadêmicas, seja por considerações de senso comum, é visto como desvalorizado socialmente. Para se compreender o que de fato significa exercer a função docente para aqueles que a ela se dedicam, no entanto, importa investigar as relações sociais nas quais encontram-se envolvidos e por meio das quais operam distinções, bem como sua trajetória social.

...

A bibliografia consultada sobre o professor revelou um agente desvalorizado política e socialmente, mas que, por outro lado, em função de especificidades inerentes ao seu trabalho, possui algum prestígio social pelo fato de trabalhar com o conhecimento, além de possibilitar melhores condições de vida aos professores em relação a sua infância. Revelou também que as condições de trabalho oferecidas aos professores ao longo da história da instituição escolar deixam a desejar, ou seja, que a escola pública não recebe e nunca recebeu a devida atenção dos governantes. A partir dessas constatações cabe perguntar: O que significa para os professores exercer a docência? Como os professores se defrontam com seus alunos e assumem o desempenho de sua função nesse embate? Esta pesquisa, ao investigar o exercício docente imerso em relações sociais, objetiva contribuir com elementos para a compreensão das condições objetivas de trabalho dos professores e da forma esse exercício os posiciona socialmente, além de possibilitar maior compreensão da função social exercida por esses agentes em relação a seus alunos, ao explicitar-se o que os mobiliza para a ação. Nesse sentido, importa investigar a docência como prática social, inserida no espaço das relações sociais, em que os agentes que a exercem ocupam posição constituída na relação com o outro, com quem estabelecem diferenças e aproximações, além de ser determinada pelas condições objetivas em que se encontram submetidos.

Os aspectos apontados neste capítulo auxiliam na constituição do objeto de estudo desta pesquisa, qual seja, a função de professor em dimensão sociológica, em que se destaca a necessidade de compreensão do exercício docente como referido ao pertencimento a uma classe

social, do que decorre o estabelecimento de relações sociais referidas a essa condição objetiva. Além disso, destacou-se o exercício docente inserido na cultura escolar, historicamente instituída, em que, entre outros aspectos, destaca-se a necessidade de compreensão da docência como função feminina, bem como a compreensão de valores práticos relacionados à função de professor, instituídos, entre outros modos, nas categorias profissionais que os aglutinam. Os professores possuem visão de mundo e valores práticos expressos em suas ações relacionados às suas condições de vida e trabalho e à posição social que ocupam, e que se faz necessário investigar.

A docência, ao se desenvolver na escola, especialmente na escola pública, acaba por explicitar a função que essa instituição cumpre na sociedade. A sociedade projeta determinada imagem da função de professor, que deve ser compreendida no escopo das lutas entre os diversos segmentos sociais e das relações de poder estabelecidas. Além disso, os professores também possuem uma imagem de si como profissionais, para a qual concorrem as condições e as disposições adquiridas no e para o exercício da função. A posição social do professor se explicita nas ações desses agentes e em seus discursos, que vão reforçando essas posições bem como as representações a eles relacionadas. Ampliar a compreensão sobre a função docente, as condições materiais nas quais ocorre e sobre a posição social a ela relacionada, que marcam os agentes que dela se ocupam, estabelecendo modos próprios de ser e agir do professor que, por sua vez, dizem respeito ao que historicamente se espera ver concretizado na escola, é objetivo desta investigação.

A docência, em sua dimensão sociológica, ao se ocupar da formação das novas gerações, configura a própria sociedade, sendo, portanto, atividade a serviço de seus interesses gerais. Diz respeito aos agentes que a executam ao interagirem no ambiente escolar, e que, pelo fato de a exercerem, são por ela modificados, na escola e para além dela, imbricados em teias de relações sociais. De acordo com Bourdieu (2003 h), os agentes estabelecem relações em espaço social previamente determinado, e suas ações referem-se ao grupo ou classe à qual pertencem e às condições objetivas nas quais encontram-se inseridos.

Ao ter por objeto de estudo o exercício da função docente e as condições de vida dela decorrentes, o objetivo desta pesquisa é evidenciar as posições sociais ocupadas pelo professor na escola e para além dela, por meio de investigação sociológica que permita capturar o homem em sua existência, nas práticas sociais às quais está submetido e das quais decorre o desenvolvimento

de estratégias para sua sobrevivência, o que implica o estabelecimento de estratégias de distinção e reconhecimento, bem como a atribuição de sentido às ações que desenvolvem. É objetivo também apontar disposições para percepção e ação relacionadas ao exercício docente, e também à origem e à pertença social dos professores, que fazem com que esses agentes se pareçam entre si, além de contribuir para que a escola siga cumprindo funções na sociedade que nos compete compreender.

A relevância teórica presente neste estudo é a de investigar a atividade de professor a partir de pressupostos sociológicos, buscando inserir esta pesquisa nos esforços traçados para sua compreensão, contribuindo para reflexões relacionadas à docência como prática social, socialmente determinada, mas também percebendo a escola e as atividades a ela relacionadas como detentoras de cultura específica, que as marca e diferencia, confere-lhes certa forma, além de as designar e separá-las das demais atividades. A cultura escolar, em sua especificidade, ao dizer respeito ao que deve ou não ser feito na escola, à forma correta de fazê-lo, e à maneira como os diferentes agentes se apropriam desse fazer e efetivam suas práticas, vincula-se à cultura existente na sociedade, modificando-a e sendo por ela modificada. Ao estabelecer reflexões sobre a docência, o objetivo é contribuir para expor seus meandros e sua significação e inserção sociais, além da possibilidade de somar esforços em discussões relacionadas à constituição da atividade docente e de formação de futuros professores, seja ela inicial ou continuada.

Capítulo 2 – Os contornos da pesquisa

“Diferente da teoria teórica – discurso profético ou programático que tem em si mesmo o seu próprio fim e que nasce e vive da defrontação com outras teorias – a teoria científica apresenta-se como um programa de percepção e de ação só revelado no trabalho empírico em que se realiza” (Bourdieu, 2003 m, p. 59).

Neste capítulo apresento o referencial teórico que baseia esta investigação bem como os caminhos percorridos para a coleta dos dados que compõem a pesquisa.

2.1. A teoria como método

As leituras realizadas sobre a obra de Pierre Bourdieu, especialmente as que apresentam resultados de pesquisa contribuíram, juntamente com os resultados obtidos em minha pesquisa de mestrado (Penna, 2003), para a definição do objeto a ser investigado no doutorado. No mestrado, ao buscar compreender a docência exercida por monitores-presos, verificou-se a existência de certos modos de ser e agir específicos a ela relacionados, que organizavam sua prática cotidiana, bem como as relações por eles estabelecidas na escola e fora dela. Tais dados apontaram para a relevância da realização de estudos que aprofundassem investigação sobre o exercício docente e os agentes nele envolvidos (professores, alunos, pais, coordenação, direção), evidenciando as relações estabelecidas e as diferentes visões de mundo em jogo nessas relações, e que são socialmente estabelecidas. Compreender o exercício docente implica investigar o homem no mundo de sua existência, carregado de valores, intenções, interesses. Dessa forma, a investigação da posição social ocupada pelos professores do ciclo I do ensino fundamental e das condições objetivas de trabalho e de vida às quais se encontram submetidos por conta desse exercício constitui o foco desta investigação.

Ao ter por objeto de pesquisa a função de professor na sociedade atual e a posição social por ele ocupada, parto da concepção de sociedade expressa por Bourdieu (2001 a), ou seja, como espaço social, o que compreende considerar que cada grupo ou classe nele ocupe posição

da qual derivam propriedades relacionais. Para o autor, o espaço social é produto da diferenciação estabelecida entre os agentes pela posse de capital, especialmente o econômico e cultural, mas também o social e simbólico. Realizar análise estrutural, ou seja, que indique a posição ocupada pelo grupo ou classe de agentes no espaço social objetiva proceder, segundo Bourdieu, "uma interrogação mais sistemática e metódica" (2001 a, p.7). A análise de posição diz respeito, por um lado, a uma determinada estrutura social, historicamente constituída. Refere-se, portanto, a uma dada estrutura num dado momento. Por outro lado, a posição de um grupo ou mesmo de um indivíduo no espaço social não é estática, referindo-se a um ponto em uma trajetória, seja ela individual ou do grupo ao qual se refere, em que "o ponto de uma trajetória, que um corte sincrônico o apreende, contém sempre o sentido do *trajeto social*" (2001 a, p. 7).

A estrutura objetiva do espaço social e a localização dos agentes nesse espaço implicam conseqüências subjetivas, comandando as representações sociais. Os agentes se posicionam no espaço social de forma relacional, operando por distinções, o que auxilia na compreensão da correspondência entre o lugar ocupado no espaço social e as disposições para a ação. Nas palavras do autor:

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

Ao definir-se na relação e, portanto, pela diferenciação, a posição social é marcada, sobretudo, por condutas e atitudes relacionadas à educação e à cultura. Ao marcar sua diferença em relação ao outro, o agente reproduz as diferenças constitutivas da ordem social. A análise da posição ocupada pelo agente contribui para o entendimento do ponto de vista a partir do qual a realidade social é por ele percebida. Da mesma forma, as categorias mentais, ou seja, a maneira como os agentes organizam suas representações sobre aquilo que os envolve, são reveladoras dessa posição. A estrutura objetiva encontra uma estrutura mental que lhe corresponde, contribuindo para experiência do mundo sem surpresas ou, em outras palavras, o mundo vem ao

encontro das explicações que o antecipam (Bourdieu, 1991). As estruturas mentais dos agentes estão em acordo com a estrutura objetiva em que vivem, uma vez que essas estruturas mentais são produto da incorporação da objetividade.

Ao ocupar o espaço social, os agentes apresentam-se em posições que comportam informações sobre propriedades intrínsecas (relacionadas às condições materiais de existência) e relacionais, sendo as últimas estabelecidas entre os diferentes grupos ou classes sociais. Ocupar posições implica o estabelecimento de relações de força e poder, delimitadas pela posse e possibilidades de acúmulo dos diferentes tipos de capital. Às diferentes posições ocupadas pelos agentes no espaço social correspondem estilos de vida diferentes, ou seja, a posição diz respeito à tradução simbólica de diferenças inscritas nas condições de existência, em que:

As práticas e as propriedades constituem uma expressão sistemática das condições de existência (aquilo que chamamos de “estilo de vida”) porque são o produto do mesmo operador prático, o *habitus* – sistema de disposições duráveis e transferíveis que exprime sob a forma de preferências sistemáticas as necessidades objetivas das quais é produto. (Bourdieu, 2003 g, p.73).

Ocupar determinada posição compreende a incorporação de representações que dizem respeito a essa posição, ou seja, uma determinada visão de mundo, perspectivada a partir de um ponto. Para Bourdieu (2003 b), a percepção do mundo é duplamente estruturada: objetivamente, uma vez que o que autoriza essa percepção não se apresenta aos agentes de forma independente, mas em combinações de probabilidade; e subjetivamente, uma vez que os esquemas de percepção e apreciação exprimem o estado das relações de forças simbólicas socialmente legitimadas.

Nesse sentido, os agentes tomam o mundo tal qual ele é, por meio da aceitação tácita da posição que ocupam, que confere o sentido dos limites e das distâncias a marcar, a respeitar e fazer respeitar. As relações de força presentes no espaço social tendem a reproduzir-se nas visões de mundo, que por sua vez contribuem para a permanência dessas relações, uma vez que os princípios estruturantes da visão de mundo estão nas estruturas objetivas do mundo social e as relações de forças que nele se apresentam compõem as categorias de percepção dessas relações.

Ao ocuparem determinada posição no espaço social, os agentes constituem grupos ou agrupamentos, ou seja, determinado posicionamento definido pela exterioridade, por relações de proximidade e vizinhança, irredutível às intenções dos agentes individualmente considerados e

composto por propriedades atuantes, que são as diferentes espécies de capital, segundo o volume global do capital que possuem e segundo a composição do seu capital, ou seja, segundo o peso relativo das diferentes formas de capital no conjunto de suas posses (Bourdieu, 2003 a). Possuir, ou não, determinado tipo e quantidade de capital importa para a posição ocupada pelo agente no espaço das relações sociais. Sua importância, portanto, se constitui na comparação e relação com o outro, operando distinções sociais (Bourdieu, 2003 g).

Os grupos só existem porque são percebidos e reconhecidos como significantes. O mundo social se organiza pela diferença, o que não significa a procura da diferença, mas a marca da distinção, que é a diferença inscrita na própria estrutura do espaço social, percebida segundo categorias apropriadas a essa estrutura, ou seja, na transfiguração simbólica da diferença de fato, expressa na maneira de se portar dos agrupamentos e classes sociais. A distribuição dos agentes no espaço social produz separações destinadas a serem percebidas e a estabelecer diferenças, conhecidas e reconhecidas como diferenças legítimas, como diferenças de natureza. Para esta pesquisa importa investigar como a posição social ocupada pelo professor e as condições materiais às quais se encontra submetido constituem a forma como se vê e é visto em relações sociais, influenciando a sua maneira de ser e se portar na escola e para além dela.

Ao compreender a sociedade como espaço de relações, para Bourdieu (2003 b), o conceito de classe social só tem sentido como recorte do espaço social, percebido segundo categorias derivadas desse espaço, como classes lógicas, produto de classificação explicativa, constituída por conjunto de agentes que ocupam posições semelhantes, dos quais se podem apreender propriedades, compatibilidades e incompatibilidades, ou, em suas palavras, como:

(...) conjuntos de agentes que ocupam posições semelhantes e que colocados em condições semelhantes e sujeitos a condicionamentos semelhantes, têm com toda probabilidade, atitudes e interesses semelhantes, logo práticas e tomadas de posição semelhantes (Bourdieu, 2003 b, p.136).

Nesta pesquisa o professor foi considerado como grupo, definido pela atividade que exerce, que o marca distintivamente e o posiciona no espaço social. Além disso, foram traçados esforços no sentido de compreensão da sua classe social de origem e de pertença, o que traz conseqüências para as disposições para agir que mobilizam suas ações. Assim, importa perguntar: Qual é a posição ocupada pelo professor nas relações sociais que estabelece no exercício da

função docente e como ele se percebe ocupando essa posição, marcando diferenças e se apegando às distinções que lhe conferem prestígio?

O que constitui o exercício de uma função, entre outras questões, é a legitimidade a ela conferida pelo poder público, que repercute em seu reconhecimento social, ou seja, o que socialmente se espera e se aceita ver executado por determinado grupo que, entre outras coisas, se auto-reconhece como legítimo para desempenhar determinada atividade. Além disso, ao exercer determinada função, os agentes se vêem envolvidos em uma rede de relações que a constitui. Desse modo, torna-se relevante o estudo de um grupo profissional inserido em seu próprio universo, o que permite a análise e compreensão da posição por ele desfrutada na estrutura social.

O objetivo nesta pesquisa é investigar quais as condições concretas de trabalho do professor e como essas condições marcam o exercício dessa função, além de verificar como o professor estabelece relações com os demais agentes que atuam na escola, posicionando-se e operando distinções. É objetivo também compreender as representações expressas na visão de mundo dos professores, relacionadas às posições por eles ocupadas no desempenho dessa função e às disposições para a ação a elas referidas. De acordo com Bourdieu (2003 b), ao se posicionarem socialmente os agentes constroem visão de mundo que expressa as disputas travadas no estabelecimento de distinções e na busca por reconhecimento.

Os agentes constroem a realidade social a partir da visão de mundo que possuem, que por sua vez é determinada pela posição que ocupam no espaço social. Para Bourdieu (2003 b) o discernimento, que está no princípio dos atos classificatórios e em seus produtos, ou seja, nas práticas e nos discursos, não é ato intelectual, mas operação prática do *habitus*, que por sua vez é, ele mesmo, revelador da posição social dos agentes. O *habitus* é produto da incorporação, sob a forma de disposições, de determinada posição ocupada no espaço social, ou seja, é ligado genética e estruturalmente a uma posição, pelo que tende a exprimir, por meio das ações que produz, posições diferentes ou opostas constitutivas desse espaço, além de tomada de posição prática sobre esse espaço. A posição social se expressa no *habitus*, ao mesmo tempo em que o constitui.

Nesse sentido, o professor, ao exercer a função docente, adquire determinado *habitus*, constituído institucionalmente, na longa duração e que diz respeito ao fazer escolar e à cultura

que lhe diz respeito¹², além de referir-se à posição ocupada pelo professor no espaço social, que é conjuntural e diz respeito a uma determinada sociedade. O *habitus* relacionado ao exercício docente, além de se referir a esse grupo de agentes e suas condições objetivas de atuação, diz respeito também ao elemento individual e sua trajetória social. A gênese do *habitus* é coletiva e individual, gerando práticas orientadas por referência a funções objetivas, compondo ações ordenadas e orientadas, adaptadas às condições concretas, o que assegura a conformidade das práticas.

Dessa forma, se o *habitus* é revelador da posição social ocupada pelos agentes, expressando as condições materiais às quais se encontram submetidos, a análise de facetas do *habitus* relacionadas ao exercício docente é fundamental para a concretização desta pesquisa. Além disso, importa também compreender aspectos do *habitus* relacionado às famílias de origem das professoras e que se apresentaram como regularidades, auxiliando na identificação de disposições para a ação que vão ao encontro do que se espera ver concretizado por meio do exercício docente.

Ao explicitar sua concepção de história, Bourdieu traz elementos para a utilização do conceito de *habitus* como ferramenta teórica para a explicitação de aspectos constitutivos do desempenho de determinada função no espaço das relações sociais, que por sua vez dizem respeito à posição e às condições materiais a ela relacionados. Assim como Marx (1978), Bourdieu compreende a história como processo, levando em consideração a importância da análise daquilo que foi objetivado ao longo do tempo nas coisas. Por outro lado, aponta também a importância de levar-se em consideração o que foi incorporado pelos agentes na forma de disposições para a ação (Bourdieu, 2003 k), o que permite apontar a existência de diferenças entre os autores. Bourdieu desenvolveu o conceito de *habitus* como suporte da memória social e individual, ou seja, como algo que o indivíduo porta e que confere sentido às suas práticas e o predispõe a agir de determinadas maneiras, em que a sociedade não é estrutura funcionando por moto próprio, mas pela ação dos indivíduos, que a moldam e são por ela moldados.

Habitus (2003 h) é aprendizado passado incorporado como disposição para a ação e que, por isso mesmo, evidencia regularidades sociais. Para o autor *habitus* é incorporação da estrutura social, em que relações de poder existentes na sociedade são incorporadas como

¹² O conceito de cultura escolar está sendo compreendido tal qual formulado por Julia (2001).

estruturas mentais, fazendo com que os agentes, em suas práticas sociais, tendam a reproduzir a estrutura social que os engendra, ao mesmo tempo em que o confronto com a realidade objetiva acaba por propiciar o desenvolvimento de estratégias que possibilitam sua transformação. Sua análise do social propõe, entre outros aspectos, evidenciar essas disposições para a ação, presentes nos agentes e que fazem com que suas práticas se pareçam sem que, contudo, signifiquem obediência a regras pré-estabelecidas. A tendência à reprodução das relações de poder se destaca como elemento chave para a compreensão da estrutura social.

Com a formulação do conceito de *habitus*, Bourdieu (1983) afirma querer romper com visão objetivista da sociedade, em que os homens aparecem como suporte das estruturas. Nesse sentido, as representações dos agentes, diferentemente que para Marx, fazem parte da realidade que se quer analisar, uma vez que a maneira como os indivíduos percebem a realidade compõe essa mesma realidade, pois direciona suas ações: “Os agentes têm um ‘vivido’ que não constitui a verdade completa daquilo que fazem, mas que, no entanto, faz parte da verdade de sua prática” (p.26). Os agentes têm determinada percepção da realidade social que se faz necessário investigar para possibilitar a compreensão dessa realidade, em que a percepção e o conhecimento que realizam sobre o mundo – tidos como legítimos – relacionam-se à reprodução das relações de dominação presentes na estrutura social. Some-se a isso o fato de, para Bourdieu, *habitus* dizer respeito à incorporação da estrutura social e ao mesmo tempo à consolidação de disposições para a ação, que, ao se efetivarem, possibilitam adaptações e mudanças. Conforme dito anteriormente, o fato de os agentes portarem a estrutura social na forma de categorias mentais faz com que essa estrutura tenda à reprodução, em que o *habitus* funciona como estrutura estruturada e ao mesmo tempo estruturante do mundo social.

Dessa forma, para o autor (Bourdieu, 2003 k), a história não está apenas objetivada nas coisas (instituições, idéias, costumes), mas também está incorporada nos agentes, que contribuem com suas ações para que sua dominação se efetive. A submissão a fins exteriores não é feita por imposições imperativas, nem mesmo de forma consciente. Também não se trata de submissão às estruturas. Para o autor, o que explica essa submissão é o *habitus*. Nem mesmo para o dominante essa relação de força é consciente. Assim, a subordinação do conjunto das práticas a uma mesma intenção objetiva só se realiza pela concordância que se instaura entre o que os agentes são e o que fazem. A história se objetiva quando alguém “assume o posto”, entra na história que dele se espera e que ele espera de si. Dessa forma, o agente é apanhado pela função

que lhe é sociologicamente destinada. As práticas dos agentes são efeito da posição ocupada por eles no espaço das relações sociais, dizendo respeito a determinada classe social e também à função desempenhada nesse espaço, ou seja, às propensões inscritas no *habitus* a elas relacionado.

A manifestação do *habitus*, no entanto, não é produto mecânico da função exercida pelos agentes na estrutura social. Além disso, o *habitus* também se manifesta para além do exercício da função que o caracteriza, em outras instâncias da vida social. Em outras palavras, o agente é predisposto em sua vida a valorizar virtudes e visão de mundo que dizem respeito a sua origem social e também à função que desempenha. É produzido dentro da instituição e também fora dela, na classe social à qual pertence, do que em geral decorre ajustamento ao posto que ocupa, promovendo encontro entre a história objetivada nas funções e instituições e a história incorporada por meio do aprendizado social. A instituição necessita de regras e também de agentes dispostos a cumpri-las consciente ou inconscientemente, ou seja, que as aceite por suas condições de vida e por atitudes inculcadas na experiência inicial do mundo social. O trabalhador contribui para sua exploração pelo esforço que faz para se apropriar de seu trabalho, moldando o posto que ocupa e sendo por ele moldado. As representações dos agentes ocorrem em função de suas tradições (passado) e de suas ações (presente) (Bourdieu, 2003 k).

O autor compreende a história como processo, no entanto, adverte para o risco de buscar-se a origem de responsabilidades sociais, o que para ele não procede, uma vez que as ações dos agentes não são estratégias conscientes, mas disputas de interesses associadas às disposições e ao *habitus*. Conforme explicitado anteriormente, o autor compreende a história a partir de duas facetas interligadas, a história objetivada e a história incorporada. Para ele o movimento da história é o movimento das ações e reações dos agentes, que não têm outra escolha a não ser participar do jogo das disputas sociais, em que se luta para manter ou melhorar posições.

Nesse sentido, Bourdieu aproxima-se do conceito de sociedade desenvolvido por Norbert Elias, que a entende como processo constituído por mudanças que possuem direção passível de ser apreendida empiricamente. Para Elias (1994 a) os indivíduos compõem a sociedade, mas as mudanças que nela ocorrem não são por eles planejadas racionalmente, o que, por outro lado, não significa que sejam caóticas. O conceito de processo se relaciona à ordenação em que ocorrem essas mudanças, que expressam racionalidade. O autor utiliza o conceito de

estrutura, mas não como soma das partes, e muito menos com finalidade definida a priori. Os indivíduos estão juntos e entremeiam objetivos, ou seja, a sociedade é uma estrutura de indivíduos interdependentes. A relação estabelecida pelos indivíduos não é relação de finalidades, mas a composição de relações extrínsecas.

Os indivíduos possuem funções a desempenhar, para o que importa a posição ocupada nessa estrutura de relações sociais, sobre a qual possuem pequena margem de escolha. Essa estrutura de pessoas mutuamente orientadas e dependentes compõe o que o autor denomina de configuração social, ou seja, uma rede de relacionamentos humanos interdependentes. Essa interdependência compreende que os indivíduos agirão da forma correta, de acordo com as necessidades da rede, cujas atividades devem ser sincronizadas. A ordem presente na configuração social é mais forte que a razão das pessoas isoladas. Essa configuração social não é produto de intencionalidades, mas de tensões e interdependências que compõem sua estrutura. O desempenho dessas funções torna o indivíduo dependente de outros, criando rede de interdependências. Uma função só é formada e mantida em relação a outras funções e só pode ser compreendida na estrutura social em que se desenvolve. O indivíduo insere-se numa rede de funções que cria ordem invisível, da qual emergem os objetivos individuais.

Para Elias (1994 a, 1994 b) a sociedade é, portanto, uma estrutura de indivíduos interdependentes que desempenham funções necessárias ao funcionamento dessa estrutura, que possui leis próprias, às quais se relacionam as metas dos indivíduos. A função exercida pelo indivíduo na sociedade é sempre uma função exercida para o outro e diz respeito a essa relação. O indivíduo vive em dependência funcional, conectado a cadeias de funções mutáveis. As regularidades sociais dizem respeito às leis que regem essas relações, estabelecidas funcionalmente. O indivíduo ocupa determinada posição nessa rede, e as relações por ele estabelecidas “são determinadas, em sua estrutura básica, pela estrutura da sociedade em que a criança cresce e que existia *antes* dela” (Elias, 1994 a, p.28).

A dinâmica autônoma da rede de relacionamentos e as tensões a ela relacionadas põem em marcha o processo de desenvolvimento social, do qual o processo civilizador é parte integrante e fundamental. No processo de desenvolvimento social, à medida em que as funções sociais se tornam mais diferenciadas, aumentam as relações de dependência entre os indivíduos, que se vêem obrigados a regular suas condutas de maneira mais diferenciada, uniforme e estável,

reorganizando os relacionamentos humanos, o que é acompanhado de mudanças na estrutura de personalidade dos indivíduos, cujo resultado é o processo civilizador.

Ao analisar o que denomina processo civilizador, Elias pretende demonstrar empiricamente a forma como se alterou o comportamento e a vida psíquica dos indivíduos numa direção específica, em que as mudanças nas estruturas da personalidade dos indivíduos mudam de acordo com alterações na configuração social. Para o autor, o processo civilizador é produzido por mudanças nas estruturas sociais e nas estruturas de personalidade dos indivíduos. Ao analisar as alterações na estrutura social que impulsionaram o processo civilizador, Elias (1994 b) evidenciou que a diversificação das funções sociais aumenta as cadeias de relacionamentos e interdependências entre as pessoas, que necessitam organizar suas ações e comportamentos corretamente, para o que importa regular a conduta de forma diferenciada, uniforme e estável. A maior interdependência de funções, gerada por conta de mudanças na estrutura social numa dada direção leva à constituição de instituições mais estáveis, o que altera toda a estrutura social e a estrutura da personalidade dos indivíduos.

O processo civilizador diz respeito, portanto, a mudanças que ocorreram na longa duração na conduta e sentimentos humanos em uma direção específica, em que o controle exercido por terceiros transformou-se cada vez mais em autocontrole. Essas mudanças ocorrem em função da interdependência existente entre as pessoas, em que a ordem social é mais resistente que as vontades individuais, e é essa ordem social quem determina o curso da mudança histórica. O tipo de interligação existente entre as pessoas põe em movimento determinados processos de mudanças, nos quais o processo civilizador é mantido em movimento pela dinâmica autônoma da rede de relacionamentos, ou seja, pela maneira como as pessoas se vêem obrigadas a conviver. As tensões ocorridas no entrelaçamento social resultam em mudanças específicas que geram outras formas de entrelaçamento, cujas mudanças na maneira como as pessoas se prendem umas às outras é que as tornam mais civilizadas. Pela pressão da competição, as funções sociais tornam-se mais diferenciadas, e quanto mais diferenciadas se tornam, maior é o número de funções a serem exercidas e maior é o número de pessoas das quais o indivíduo depende. Quanto mais pessoas possuírem suas condutas sintonizadas, a teia de relações deve se organizar de forma mais rigorosa e precisa para que cada qual possa desempenhar sua função. O indivíduo foi compelido a regular sua conduta de maneira diferenciada, uniforme e estável, sendo que essa regulação não é consciente.

Da mesma forma que Elias, Bourdieu também percebe a sociedade como uma rede de funções entrelaçadas, na qual importa a análise do que foi subjetivado pelos agentes, para que se proceda à análise das relações estabelecidas socialmente. Diferentemente que Elias, no entanto, está preocupado em apontar mais a tendência à reprodução, que a mudança operada na longa duração. Para ambos, *habitus* é aprendizado passado incorporado como disposição para a ação e que, por isso mesmo, evidencia regularidades sociais. Elias (1997) desenvolveu o conceito de *habitus social*, que estrutura a personalidade e se refere ao grupo de pertença, ou seja, ao eu/ nós, cuja análise elucida mudanças que ocorreram no longo prazo em instituições que contribuíram para sua formação. A mudança na longa duração aparece como elemento chave para a compreensão da estrutura social.

Para Bourdieu, *habitus* é incorporação da estrutura social, em que relações de poder são incorporadas como estruturas mentais, fazendo com que os agentes, em suas práticas sociais, tendam a reproduzir a estrutura social que os engendra, ao mesmo tempo em que o confronto com a realidade objetiva acaba por propiciar o desenvolvimento de estratégias que possibilitam sua transformação. Sua análise permite evidenciar essa disposição para a ação presente nos indivíduos e que faz com que suas práticas se pareçam sem que, contudo, signifiquem obediência a regras pré-estabelecidas. A tendência à reprodução das relações de poder se destaca como elemento chave para a compreensão da estrutura social.

O conceito de *habitus* e sua implicação como método investigativo diz respeito às perguntas que movimentam os autores em suas pesquisas, ou seja, Elias preocupa-se com o processo e sua comprovação empírica, e Bourdieu com a análise das relações sociais estabelecidas, que tendem à reprodução das relações de poder presentes na estrutura social. Método para Elias é operar na longa duração, por meio da comprovação empírica de processos sociais. Para Bourdieu, é análise de relações sincrônicas, para o que, evidentemente, importa estabelecer a gênese, numa relação sincrônica e diacrônica, mas cujo foco é a teoria da ação. Tanto em Elias quanto em Bourdieu, as práticas dos agentes encontram-se subordinadas à determinada intenção objetiva revelada a *posteriori*, em que as ações dos agentes só se realizam pela concordância que se instaura entre o que são e o que fazem, ou seja, entre sua vocação (subjetiva) e sua missão (objetiva).

Conforme dito anteriormente, para Bourdieu (2003 k), a história se objetiva quando os homens assumem seus postos, agindo da forma como os outros (e eles mesmos) esperam, ou seja,

quando são apanhados pela função que lhes é sociologicamente destinada. As práticas sociais são efeito da posição que o agente ocupa, dos atributos próprios a essa posição, bem como das propensões inscritas em seu *habitus*, fruto de sua trajetória e pertença social. Os homens aceitam exercer funções inscritas em seus horizontes de possibilidades, por conta de suas condições de vida e de sua experiência inicial do mundo social. A necessidade está inscrita nas coisas e nos corpos, ou seja, na herança histórica que forja os próprios esquemas de pensamento, que traz as marcas de suas condições de produção e tende a gerar as condições de sua reprodução. Dessa forma, para Bourdieu os próprios esquemas de pensamento são assim forjados, e, em suas palavras:

Qualquer acção que tenha em vista opor o possível ao provável, isto é, ao porvir objectivamente inscrito na ordem estabelecida, tem de contar com o peso da história reificada e incorporada que, como num processo de *envelhecimento*, tende a reduzir o possível ao provável (Bourdieu, 2003, p.101).

Por um lado, as manifestações que se objetivam nas práticas dos agentes não são produto mecânico da posição social e da função desempenhada, justamente por dizer respeito ao *habitus*, que permite improvisações aos agentes, relacionadas à conjuntura e também às diferentes trajetórias pessoais. Por outro lado, por se tratar de disposições incorporadas, manifestam-se não apenas no exercício da função, mas também em outras situações da vida cotidiana, o que foi possível verificar nos depoimentos dos professores investigados.

Ao estabelecer aproximação com a teoria elaborada por Pierre Bourdieu como método de trabalho, a fim de analisar a posição social do professor e suas condições objetivas de vida e trabalho, foi possível evidenciar, por um lado, facetas do *habitus* familiar dos professores e relacionadas à sua origem social e, portanto, à história subjetivada, e que se apresentaram como regularidades; e por outro lado, facetas do *habitus* do professor presentes em seu exercício docente e que revelaram tanto a história objetivada na cultura escolar como o encontro das disposições herdadas pelos agentes com a função que lhes coube desempenhar no espaço social. A especificação de facetas do *habitus* relacionado ao exercício docente, que na maioria das vezes se encontram adaptadas às condições objetivas em que devem atuar, diz respeito à posição ocupada pelo professor no espaço das relações sociais, que se traduz em relações de força, implicando na forma como se vêem e são vistos socialmente, o que por sua vez traz

conseqüências para as possibilidades de efetivação da função de professor e para a concretização da escola como instituição social.

Cabe destacar que a opção teórico-metodológica pela teoria sociológica de Pierre Bourdieu relaciona-se à construção do objeto de pesquisa e ao objetivo nela proposto, qual seja, de investigar a função de professor e as relações sociais a ela relacionadas, utilizando a teoria não como cartilha a ser seguida, mas como hipótese de trabalho (Brandão, 1992). Nesse sentido, o próprio autor destaca que a teoria científica ganha significado quando é posta à prova na defrontação com novos objetos, buscando validação empírica, e não quando é apenas utilizada como metadiscurso e confrontada com outras teorias (Bourdieu, 2003 m).

2.2 - Procedimentos Metodológicos

Para a coleta de dados relacionada ao desenvolvimento desta pesquisa, num primeiro momento optou-se pela elaboração de entrevistas semi-estruturadas, conforme referido por Laville & Dione (1999). A escolha dos sujeitos incidiu sobre professores que atuavam no ciclo I do ensino fundamental, em escolas estaduais situadas no município de São Paulo. Para a realização das entrevistas, inicialmente foram selecionadas duas escolas, uma situada em região central, e outra em região periférica da cidade de São Paulo. Com relação aos sujeitos, foi estabelecido como critério entrevistar um professor de cada série, ou seja, um da primeira, um da segunda, um da terceira e um da quarta, totalizando quatro professores por escola.

Tal seleção de locais e sujeitos teve por base a possibilidade de estabelecimento de comparações que se fizessem pertinentes. Ao participar das entrevistas, no entanto, os professores foram incitados a relatar dados relacionados às suas trajetórias profissionais, o que muitas vezes diluiu o peso da escola ou mesmo da série em que estavam trabalhando por ocasião da realização da pesquisa¹³. Trabalhar em uma escola central ou periférica não se mostrou aspecto relevante quando da realização das análises, motivo pelo qual essas informações não foram consideradas. Além disso, de acordo com o perfil elaborado sobre os professores e apresentado no Capítulo três, os principais problemas enfrentados por eles, de seu ponto de vista, não diziam respeito às

¹³ O roteiro utilizado nas entrevistas consta do Anexo 1.

condições materiais nas quais trabalhavam como, por exemplo, as condições dos prédios escolares ou do material pedagógico disponível, mas às relações estabelecidas com seus alunos. Assim, comparações entre as escolas pesquisadas foram descartadas. Comparações entre os professores das diferentes séries também não se fizeram pertinentes, uma vez que boa parte deles não era concursada, o que significa mudança de série e até mesmo da escola a cada nova atribuição de aula no início do ano letivo. Dessa forma, nas análises realizadas, não foram estabelecidas comparações entre as escolas ou entre as séries nas quais os professores trabalhavam, uma vez que essas informações mostraram-se irrelevantes ao se considerar a carreira dos professores e mesmo suas condições de trabalho. As informações obtidas com esta investigação e relacionadas às questões de pesquisa expressaram aspectos da cultura escolar que compreendem suas facetas mais amplas e referidas às práticas dos professores em geral, e não a uma escola ou mesmo a uma série específicas.

Além das entrevistas, os professores receberam um questionário para responder em casa e devolver no próximo encontro com a pesquisadora, com questões relacionadas às suas famílias de origem e aspectos de suas condições de vida¹⁴. Além dos professores, com o objetivo de ampliar a compreensão das relações estabelecidas na escola, em cada uma delas foram entrevistados dois alunos da quarta série, uma das mães, a professora coordenadora da escola central e a diretora da escola situada na periferia. Optou-se por alunos da quarta-série por serem maiores. As mães foram selecionadas ao acaso, e o fato de em uma das escolas ser entrevistada a diretora e na outra a professora coordenadora deu-se pelo maior envolvimento delas com a realização da pesquisa¹⁵.

O contato inicial com as escolas foi feito via direção e coordenação, que concordaram com a realização da pesquisa, do que decorreu certa seleção dos professores a serem entrevistados. O contato inicial com os professores foi feito em reunião de Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC)¹⁶. A fim de ampliar a coleta e diversificar os sujeitos entrevistados, evitando o possível efeito de seleção, outros dois professores foram submetidos à entrevista. Esses professores foram escolhidos aleatoriamente e sem nenhum contato com as escolas em que estavam lecionando, totalizando dez entrevistas.

¹⁴ O questionário respondido pelas professoras entrevistadas consta do Anexo 2.

¹⁵ O roteiro da entrevista feita com a diretora/ professora coordenadora consta do Anexo 3.

¹⁶ Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo, a ser cumprida pelos professores da rede pública estadual paulista semanalmente, em sua escola sede. Nas duas escolas onde foram realizadas entrevistas, a HTPC ocorria às quartas feiras, no horário do almoço, agrupando professores do período da manhã e da tarde.

O objetivo das entrevistas era obter informações relacionadas à formação dos professores, origem social, carreira, sobre o trabalho de professor e sobre a função social da escola, de seu ponto de vista. Objetivavam também levantar o máximo possível de informações sobre as condições concretas de trabalho às quais esses professores estavam submetidos, além de outras sobre suas vidas para além da escola, ou seja, na família e em grupos de amigos, tendo como cerne o fato de serem professores, buscando apreender como o desempenho dessa função repercutia na maneira como se viam e eram vistos socialmente.

Com o objetivo de ampliar as informações obtidas com as entrevistas, foi distribuído um questionário destinado aos professores que atuavam em duas escolas de primeira a quarta séries da rede estadual de São Paulo¹⁷. Uma das escolas selecionadas para o envio dos questionários foi a mesma na qual foram realizadas as entrevistas. Foram distribuídos 48 questionários entre as duas escolas e somente 16 foram respondidos, ou seja, apenas um terço, sendo que os questionários foram entregues apenas às professoras que se prontificaram em participar da pesquisa. A dificuldade em se conseguir um volume maior de questionários respondidos pode ser atribuída a diferentes fatores, tais como:

- Período letivo em que estive nas escolas entregando os questionários – final de novembro e começo de dezembro – momento em que as professoras encontravam-se sobrecarregadas com o encerramento do ano letivo;
- Tamanho do questionário – com 81 questões –, com parcela de questões abertas;
- Falta de motivação e interesse das professoras em participar de pesquisas acadêmicas. Algumas professoras afirmaram que se sentiam usadas por pesquisadores, que não as respeitam, não as auxiliam em seus problemas cotidianos, além de relatos de distorção de informações por parte de pesquisadores;
- Medo de se expor, de escrever errado, de não responder aos questionários da forma adequada.

O questionário foi elaborado a partir de questões presentes nas entrevistas e consideradas relevantes para ampliação do espectro de respostas a elas relacionadas. Foi entregue

¹⁷ O questionário aplicado às professoras consta do Anexo 4.

nas escolas no horário do intervalo dos professores, momento utilizado para explicitar os objetivos da pesquisa. Combinou-se com os professores que eles levariam o questionário para ser preenchido em casa e recolhido na semana seguinte.

Além das entrevistas e do questionário, foi elaborado um diário de campo para cada escola investigada, em que as mais diversas situações vividas na sala dos professores, nos corredores e nos demais espaços escolares puderam ser metodicamente registradas, e serviram de material empírico para a realização das análises. Não foi adotado como procedimento metodológico a observação sistemática. Sua utilização, no entanto, em momentos em que os professores encontravam-se reunidos, como no intervalo das aulas, no horário da entrada, ou mesmo em reuniões de HTPC, trouxe importante contribuição para a pesquisa.

A coleta de informações não se dá ao acaso, ou seja, as informações não estão prontas para serem colhidas, fazendo-se necessárias interrogações pertinentes. Além disso, de acordo com Bourdieu, Chamboredon & Passeron (2004), o sentido das ações mais pessoais não pertence aos sujeitos, mas ao sistema de relações nas quais elas se realizam. Para os autores, o que se deve buscar na análise da empiria é a apreensão da lógica objetiva capaz de explicar atitudes, opiniões, aspirações. Dessa forma, a resposta de um sujeito interrogado não pode ser tratada como “a explicação do comportamento, mas um aspecto do comportamento a ser explicado” (p. 52). A própria construção do instrumento para a coleta dos dados apresenta-se, na maioria das vezes, contaminada por questões e pré-noções impregnadas no pesquisador. A construção do objeto exige rigor e afastamento, a fim de evitar que pré-julgamentos do investigador se apresentem de forma marcada nos instrumentos elaborados para a coleta das informações. A técnica da entrevista não é neutra, uma vez que propõe relação social artificial. As perguntas elaboradas pelo entrevistador fazem parte de recorte, expressando suas intenções, ou mesmo expressando aquilo que pode ou não ser perguntado, o que por sua vez implica intencionalidade na maneira como serão respondidas pelo entrevistado, além de, evidentemente, a ocorrência de seleções e omissões.

As perguntas provocam efeitos nos entrevistados, o que se torna patente quando o sujeito interrogado aproveita uma pergunta que lhe foi feita para responder outra coisa, que ele estava com vontade de declarar, ou mesmo nos silêncios e omissões sobre determinado assunto, e que acabam muitas vezes por vir à tona quando por fim foi possível o estabelecimento de vínculo de confiança. O pesquisador, ao estar ciente da relação social estabelecida na situação de

entrevista, tem melhores condições de exercer controle sobre ela. Quando da realização de minha dissertação de mestrado, ao ter a oportunidade de trabalhar com entrevistas em situação adversa como a que se encontram indivíduos que estão submetidos à pena de detenção, algumas reflexões sobre a utilização desse tipo de procedimento metodológico foram feitas¹⁸, além da possibilidade do desenvolvimento de um olhar mais arguto, conforme referem Bourdieu, Chamboredon & Passeron (2004).

A realização de entrevistas exige que se reflita permanentemente sobre os limites e contradições do procedimento adotado. Exige também que se reflita sobre as questões formuladas. Para esta investigação, foi realizada entrevista piloto a fim de aprimorar o instrumento de coleta, além da checagem do tempo necessário para sua realização. O combinado nas escolas foi a utilização de momentos como as aulas de Artes ou de Educação Física, quando os alunos estavam sob responsabilidade de outra professora. Foram realizadas três entrevistas de, em média, 50 minutos com cada professora.

Durante a realização das entrevistas, a busca de um canal de aproximação com as professoras mostrou-se fundamental. Estabelecer canal de comunicação o mais limpo possível, sem desconfianças de ambas as partes, é indispensável para o desenvolvimento da entrevista, uma vez que possibilita o “falar francamente” e promove o desenvolvimento de laços de solidariedade (Bourdieu, 2001 c, p. 699). Para o autor, compreender o outro em situação de entrevista supõe conhecer a realidade à qual o sujeito encontra-se inserido e que se pretende investigar, predisposição a colocar-se em seu lugar em pensamento na busca da compreensão do sentido de suas escolhas pessoais, além de, nas palavras do autor, ser necessário “(...) entrar na singularidade da história de uma vida e tentar compreender ao mesmo tempo na sua unicidade e generalidade os dramas de uma existência” (p.701).

A função de professor, como decorrência daquilo que se espera ver realizado na escola, ou seja, a educação das novas gerações, apresenta-se carregada de valor, ao mesmo tempo em que se encontra profundamente desvalorizada, conforme atestam as condições precárias em que esse profissional deve atuar. Em seus depoimentos, mais de uma vez deparei-me com a afirmação de que “todos passam pelas mãos da professora, do médico ao presidente da República...”, como se os professores buscassem mostrar o valor de algo muito desprestigiado. Além disso, é evidente, não queremos ter uma vida sem sentido, um trabalho do qual nada se

¹⁸ Essas reflexões foram sistematizadas em Penna & Bueno (2004).

extraí de positivo, além do fato de o próprio olhar lançado ao passado pelos agentes na busca da explicação sobre os rumos tomados em suas vidas processar ordenamento valorativo. Alguns dos sujeitos entrevistados buscavam reforçar as dificuldades vividas, como se a pesquisa pudesse ser a porta-voz de seu sofrimento cotidiano. Outros, ao contrário, reforçavam aspectos positivos, como se a pesquisa, ao divulgar seus resultados, pudesse contribuir para levantar a moral daqueles que se dedicam à docência, tão maltratada ultimamente. De qualquer forma, ao concordar em participar de uma entrevista, o sujeito tem intenções e atribui sentidos a essa situação, cujos significados importa captar.

Nas duas escolas onde as entrevistas foram realizadas, encontrei resistências por parte dos professores em participar de pesquisa acadêmica, em consequência de sentirem-se usados e mal compreendidos em outras situações similares. À vontade de participar se opõe o medo de se expor. O pacto estabelecido foi o de não revelar nomes, seja das escolas, seja dos professores, além de entregar a cada uma delas a transcrição de suas entrevistas, para que pudessem alterar alguma informação, se fosse o caso.

Ao ser interrogada sobre o sentido de ajuda de minha pesquisa para a prática cotidiana das professoras, procurei ser o mais sincera possível, ou seja, mostrar a elas que diretamente não contribuiria. Trata-se de pesquisa sociológica sobre o desempenho de uma função e que, obviamente, espero possa trazer contribuições para compreensão ampliada de seu significado social. Não se trata, no entanto, de contribuição imediata para quem, em seu cotidiano, está envolvido com todas as dificuldades dos contatos travados na escola, em que se confrontam alunos, pais, professores e demais agentes envolvidos com o fazer escolar. Espera-se, no entanto, que os resultados obtidos com esta investigação forneçam elementos para se repensar aspectos da formação dos professores, seja ela inicial ou continuada. Além disso, participar da situação de entrevista pode levar os agentes a refletir sobre sua prática cotidiana, do que pode resultar processo formativo. Essa questão foi explorada por Penna & Bueno (2004), ao analisarem a situação de entrevista em ambiente prisional.

De qualquer forma, algumas professoras concordaram em participar da pesquisa, seja por pressão exercida pela coordenação, seja por vontade de contribuir com a construção do conhecimento científico, ou por quaisquer outras motivações pessoais, que de qualquer maneira expressam necessidades sociais.

De acordo com Bourdieu, Chamboredon & Passeron (2004, p.59), tanto a entrevista quanto o questionário dizem respeito a “coletar o resultado da observação efetuada pelo sujeito sobre suas próprias condutas”. Dessa forma, se faz necessária a utilização da teoria como método investigativo na busca de regularidades que explicitem as relações como socialmente constituídas, além de olhar atento às distorções inscritas nos procedimentos adotados para a coleta das informações. Para Bourdieu (2001 o), a utilização da entrevista como procedimento metodológico compreende esforço para se aproximar do ponto de vista do outro a fim de se captar seu ponto de vista, posicionado no espaço social e a ele referente. O esforço é compreender essa posição e o que implica nela estar posicionado. Importa estar atento a cada sujeito, sua trajetória, suas experiências profissionais, suas condições sociais, ou seja, seus condicionamentos; e ao mesmo tempo estabelecer, a partir do confronto com a realidade objetiva e com os outros sujeitos investigados, categorias explicativas e passíveis de generalização. Investigar o lugar ocupado no espaço social compreende analisar as relações entre as estruturas do espaço social e o lugar nele ocupado pelos agentes, que por sua vez exprimem as hierarquias sociais. Além disso, o lugar ocupado no espaço social se apresenta no espaço físico ocupado pelo agente, em que:

As grandes oposições sociais objetivadas no espaço físico (por exemplo, capital/província) tendem a se reproduzir nos espíritos e na linguagem sob a forma de oposições constitutivas de um princípio de visão e de divisão, isto é, enquanto categorias de percepção e de apreciação ou de estruturas mentais (parisiense/ provinciano, chique/ não chique). (Bourdieu, 2001 d, p. 162).

Dessa forma, o esforço realizado na análise do material coletado foi o de compreender como o ponto de vista adotado por um grupo de agentes denuncia a posição por eles ocupada no espaço social, sendo essa posição relacionada às condições concretas de vida e trabalho às quais se encontram submetidos, expressando-se nas relações por eles estabelecidas. As posições sociais ocupadas pelos agentes, além de submetidas aos determinantes sociais, expressam-se na forma como esses agentes se vêem e são vistos, compondo facetas do *habitus* relacionadas à função que exercem, marcadas por seus percursos sociais.

Capítulo 3 - Os sujeitos da pesquisa

“Para compreender o que se passa em lugares que, como os ‘conjuntos habitacionais’ ou os ‘grandes conjuntos’, e também numerosos estabelecimentos escolares, aproximam pessoas que tudo separa, obrigando-as a coabitarem, seja na ignorância ou na incompreensão mútua, seja no conflito, latente ou declarado, com todos os sofrimentos que disso resultem, não basta dar razão a cada um dos pontos de vista tomados separadamente” (Bourdieu, 2001 o, p. 11).

Neste capítulo apresento dados relacionados à condição de vida e trabalho dos professores que participaram desta pesquisa, compreendendo a origem sócio-econômica, a formação, a situação financeira e a carreira, aspectos fundamentais para a análise da posição social do professor na atualidade, com o objetivo de destacar perfil dos professores que atuam no ciclo I da rede estadual paulista. Os dados aqui apresentados auxiliam a posicionar os professores no espaço social, ao serem compreendidos a partir de perspectiva relacional, considerando que a posição social dos agentes é marcada, sobretudo, por condutas e atitudes relacionadas à posse de capital econômico e cultural.

Apresento também fragmentos das histórias vividas pelas professoras entrevistadas, com o objetivo de facilitar o exercício sociológico de se posicionar no lugar do outro, a fim de compreender seu ponto de vista. Os agentes ocupam um lugar na estrutura social, ao qual corresponde determinado ponto de vista, e que se caracteriza pelo estabelecimento de relações e comparações com os demais agentes, dos quais se sentem próximos ou distantes, acima ou abaixo (Bourdieu, 2001 d). Para o autor (Bourdieu, 2001 a), os agentes sociais se posicionam no espaço social estabelecendo diferenças em relação aos outros agentes, e a compreensão dessas diferenças contribui para o entendimento do ponto de vista a partir do qual a realidade social é por eles construída.

A origem social dos agentes se relaciona diretamente à posição por eles ocupada no espaço social, uma vez que além de dizer respeito à posse de diferentes tipos de capital, especialmente o econômico e o cultural, essa origem se traduz em aprendizagens incorporadas que compõem aspectos do *habitus* familiar, bem como determinado *ethos* de classe, ou seja,

disposições frente ao futuro. A posição social ocupada pelos agentes no espaço social se define na relação com o outro, o que implica no estabelecimento de distinções e estratégias relacionadas à disputa por se posicionarem no espaço social de maneira favorável, de acordo com suas ambições e possibilidades, e que são próprias a um grupo ou classe social (Bourdieu, 2001 j).

As escolhas que os agentes fazem em suas trajetórias dizem respeito às posições que ocupam no espaço social e à busca incessante para melhorar ou manter essas posições. O fato dessas mulheres se tornarem professoras, explica-se, em parte, ao investigarmos suas origens sociais, o que será aprofundado posteriormente, ao tratarmos de aspectos do *habitus* familiar das professoras, que por sua vez vão ao encontro de aspectos do *habitus* relacionado à função de professor do ensino fundamental I de escolas públicas. Os dados aqui apresentados, além de apresentarem ao leitor os sujeitos desta pesquisa, apontam para a existência de regularidades que auxiliam na compreensão do ponto de vista que o professor tem sobre si e sobre o outro com quem estabelece relações.

3.1 - Características dos professores que atuam no ciclo I da rede pública estadual paulista

As características do professor que atua nas séries iniciais do ensino fundamental da rede pública do Estado de São Paulo aqui apresentadas dizem respeito à origem sócio-econômica, formação, condições atuais de vida e de trabalho. Além de apresentar essas características, é objetivo também cotejar os dados obtidos com o perfil dos professores brasileiros elaborado pela Unesco (Brasil, 2004) e assim tecer comparações que se façam pertinentes.

Os dados aqui analisados dizem respeito tanto às entrevistas, num total de dez, quanto aos questionários, num total de 16, totalizando 26 sujeitos, e foram organizados nos seguintes conjuntos: Dados pessoais; Origem social; Condições de vida; Carreira.

Dados pessoais

Os professores sujeitos desta pesquisa eram em sua totalidade mulheres, motivo pelo qual passarei a me referir a elas no feminino. Isso não foi opção, mas dado oriundo da análise da realidade. Pesquisa realizada pela Unesco (Brasil, 2004) com professores do ensino fundamental e médio aponta que 81,3% dos professores brasileiros são mulheres e 18,6% são homens. De

acordo com o censo 1997 elaborado pelo INEP¹⁹, também com professoras da educação básica, 85,7% são mulheres e 14,1% são homens. O processo de feminização do magistério, ocorrido principalmente nas séries iniciais da escolarização básica, e suas implicações com relação às questões de gênero, foi tratado por diferentes autores, dentre os quais podemos destacar Apple (1995 a e b); Louro (1997); Catani et al (1997); Bruschini & Amado (1998); Carvalho (1999); entre outros. Pode-se apontar que a feminização do magistério alterou o próprio exercício da função, que se viu desvalorizada ao ser associada a trabalho com características tidas socialmente como femininas, como o cuidar de crianças. Esses dados terão análise aprofundada em capítulo à parte com a utilização da categoria sociológica de gênero.

Com relação à idade, na amostra investigada, 14 professoras, ou seja, mais da metade delas, situava-se na faixa etária entre 41 a 50 anos, seguidas de sete professoras com idade variando entre 51 a 60 anos, e apenas quatro com idade inferior a 31 anos, além de uma professora que não informou a idade. Se somarmos as duas maiores incidências em relação à idade, temos 21 de um total de 26 professoras com idades variando entre 41 e 60 anos. De acordo com o perfil dos professores brasileiros (Brasil, 2004), a média de idade é de 37,8 anos, o que aponta para elevação da faixa etária entre as professoras interrogadas para esta pesquisa. Essa elevação pode ter ocorrido por efeito de seleção, uma vez que as diretoras escolheram ou induziram as professoras que deveriam participar da pesquisa, provavelmente indicando as mais experientes e com mais tempo de casa e, portanto, com mais idade. Este fator, certamente tem implicações a serem examinadas relacionalmente nos próximos capítulos.

Origem social

Diferentes pesquisas feitas em épocas distintas apontam para o fato de que, em parte, os professores das primeiras séries do ensino fundamental têm origem nas camadas populares, fato que se acentua na atualidade. Dentre esses estudos, pode-se destacar os de Pereira (1969) e Gouveia (1970), realizados na década de 1960; de Novaes (1984), realizado no final dos anos de 1970; os de Mello (2003) e Pessanha (1992), realizados na década de 1980; ou os de Gatti, Esposito & Silva (1998) e Silva, Davis & Esposito (1998), na década de 1990; entre outros. Apontam também para a possibilidade de mobilidade social relacionada ao exercício docente (Brasil, 2004; Mello, 2003; Gatti, Espósito & Silva, 1998; Silva, Davis & Esposito, 1998),

¹⁹ Dados acessados em 11/09/2006 no site do INEP: <http://www.inep.gov.br>.

mesmo no que diz respeito a professores do ciclo II do ensino fundamental, como atesta estudo realizado por Martins (2004). Os dados coletados para esta pesquisa vão ao encontro desses resultados, o que pode ser verificado a partir do que está disposto nas tabelas referentes à escolarização e atividade profissional dos avós e dos pais das professoras investigadas nesta pesquisa:

Tabela 4: Distribuição das professoras quanto à formação e profissão dos avôs maternos e paternos

	<i>Analf.</i>	<i>Primário</i>	<i>Ginásio</i>	<i>Colegial</i>	<i>Superior</i>	<i>s/resposta</i>
Fazendeiro	-	1	-	-	1	1
Agricultor	4	7	-	-	-	4
Comerciante	-	4	-	2	-	4
Marceneiro	-	-	-	-	-	1
Pedreiro	-	-	-	1	-	1
Ferreiro	-	1	-	-	-	-
Policial	-	1	-	-	-	-
Fun.Público	-	1	-	-	-	-
s/ resposta	-	-	-	-	-	18
Total	4	15	0	3	1	29

Fonte: Dados da autora

Se observados os dados relativos à formação dos avôs maternos e paternos, verifica-se a existência de 29 sujeitos dos quais essas informações não foram obtidas, de um total de 52 sujeitos, ou seja, de 26 pares de avôs. Dos 23 avôs cuja formação e profissão foram indicadas pelas professoras, 15 possuíam apenas o antigo primário e quatro eram analfabetos. Somando-se os dois, têm-se 19 avôs com formação até o primário, ou seja, aproximadamente $\frac{3}{4}$ do total de 23 avôs cuja formação era conhecida por suas netas. Com relação à profissão, de 23 avôs dos quais se sabia a atividade profissional a que se dedicavam, 21 o faziam em profissões manuais como pedreiro, ferreiro, comerciante, etc. Verifica-se a existência de um avô que era policial, um funcionário público e um fazendeiro.

Tabela 5: Distribuição das professoras quanto à formação e profissão das avós maternas e paternas

	<i>Analf.</i>	<i>Primário</i>	<i>Ginásio</i>	<i>Colegial</i>	<i>Superior</i>	<i>s/resposta</i>
Do lar	7	9	3	-	-	10
Agricultora	1	2	-	-	-	1
Comerciante	-	2	-	-	-	-
s/ resposta	-	-	-	-	-	17
Total	8	13	3	-	0	28

Fonte: Dados da autora

Já com relação às avós, tanto as maternas quanto as paternas, das 24 que possuíam a formação conhecida por suas netas, têm-se 13 com o primário completo. Somando as analfabetas, obtêm-se um total de 21 avós com até o primário completo, de um total de 24 cuja formação era conhecida por suas netas. Com relação à profissão, a grande maioria trabalhava em casa, ou seja, 19 delas. Dentre as que trabalhavam fora de casa, todas exerciam profissões manuais.

Pode-se questionar se o fato de as professoras desconhecerem ou não informarem a formação e profissão de seus avós está relacionado a possuírem origem social nas camadas populares, dizendo respeito a um passado que não se deseja cultivar. Conforme apontam Pinçon & Pinçon-Charlot (2002), o culto aos antepassados é estratégia de transmissão do capital cultural familiar nas famílias burguesas na França, em que os herdeiros aprendem desde cedo a usufruir e valorizar a posição social a eles relacionada. Já as professoras que participaram da pesquisa por mim realizada não possuíam um passado a ser preservado, mas um passado do qual era preciso processar afastamento.

Tabela 6: Distribuição das professoras quanto à formação e profissão da mãe

	<i>Analf.</i>	<i>Prim.incp.</i>	<i>Primário</i>	<i>Ginásio</i>	<i>Colegial</i>	<i>Superior</i>
Do lar	2	3	10	1	-	-
Costureira	-	-	2	-	-	-
Operária	-	-	2	-	1	-
Agricultora	1	-	-	-	-	-
Cozinheira	-	-	-	1	-	-
Comerciante	-	-	1	-	-	-
Professora	-	-	-	-	-	2
Total	3	3	15	2	1	2

Fonte: Dados da autora

Com relação às mães das professoras, da mesma forma que os avôs e avós, a maioria delas tinha por formação o antigo primário, ou seja, 15 num total de 26 mães. Somando-se as mães analfabetas às que possuíam o primário incompleto, obtêm-se um total de 21 mães com até o primário completo. Verifica-se, no entanto, pequena variação, apontada pelo surgimento de duas mães com nível superior e uma com o antigo colegial, revelando pequena elevação na escolarização das mães das professoras em relação à geração que as antecede. Ao considerar-se a profissão exercida, têm-se 16 mães que não trabalhavam fora de casa. Dentre as que exerciam ocupações remuneradas, a maioria o fazia em trabalhos manuais como: operária (3), costureira (2), agricultora (1), comerciante (1), cozinheira (1), com destaque para duas professoras. Com relação à mãe que era comerciante, não foi possível precisar se trabalhava no comércio ou se era dona de estabelecimento comercial, sendo possível apenas identificar que ela possuía por formação o primário completo.

Tabela 7: Distribuição das professoras quanto à formação e profissão do pai

	<i>Analf.</i>	<i>P. incp</i>	<i>Primário</i>	<i>Ginásio</i>	<i>Colegial</i>	<i>Superior</i>	<i>S/resp.</i>
Agricultor	1	1	2	-	-	-	-
Comerciante	-	-	4	-	-	1	-
Motorista	-	-	3	-	-	-	-
Operário	-	1	4	-	1	-	-
Sapateiro	-	-	1	-	-	-	-
Militar	-	-	1	-	-	-	-
Adm. Fazenda	-	-	-	-	1	-	-
Professor	-	-	-	-	-	1	-
Gerente	-	-	-	-	1	-	-
Advogado	-	-	-	-	-	1	-
Não definida	-	-	1	-	-	-	-
S/resp.	-	-	-	-	-	-	1
Total	1	2	16	0	3	3	1

Fonte: Dados da autora

O mesmo se verifica com os pais, uma vez que 16 deles possuíam apenas o antigo primário por formação e que, se somados aos analfabetos e aos que possuíam o primário incompleto, obtêm-se um total de 19 pais com até o antigo primário por formação. Da mesma forma que em relação às mães, verifica-se pequena elevação na formação dos pais, uma vez que há três deles com o colegial completo e mais três que atingiram o nível superior. No que diz respeito à profissão exercida, a maioria dos pais concentrava-se em ocupações manuais (19), com destaque para presença de um militar, um administrador de fazenda, um professor, um advogado e um gerente. Da mesma forma que em relação à profissão das mães, destaca-se a presença de cinco pais que eram comerciantes, sem ficar claro se trabalhavam no comércio ou se eram donos de estabelecimentos comerciais. De qualquer forma, dentre eles quatro possuíam por formação o primário completo e um chegou até o nível superior.

Com relação ao tipo de escola freqüentada, tanto em relação aos avós como em relação aos pais das professoras investigadas, todos aqueles que estudaram realizaram sua escolarização em estabelecimentos públicos. Percebe-se ligeira elevação do nível sócio-

econômico dos pais das professoras em relação aos seus avós, tanto em relação à formação escolar quanto ao tipo de atividade profissional a que se dedicavam, revelada com o aparecimento de profissões como professor, advogado, gerente. Com relação aos irmãos das professoras, quando era o caso, a grande maioria atingiu por escolarização o nível médio, todos em escolas públicas.

Condições de vida

De uma maneira geral, melhorias nas condições de vida das professoras foram apontadas por elas, ao serem interrogadas sobre se suas vidas melhoraram ou não em relação às famílias de origem, tanto em termos econômicos quanto culturais. Das 26 professoras interrogadas, 23 consideraram que suas vidas melhoraram em termos econômicos se comparadas às suas infâncias, e 25 consideraram que suas vidas melhoraram em termos culturais. Na pesquisa realizada pela Unesco (Brasil, 2004) cerca de dois terços dos professores consideraram suas vidas melhores que a de seus pais, o que, como nesta pesquisa, indica mobilidade intergeracional ascendente no âmbito da família. A escolaridade dos professores é maior que a de seus pais, dado que se verifica também ao se considerar a escolaridade de seus cônjuges, quando é o caso. Das 26 professoras que fizeram parte desta pesquisa, 16 eram casadas, seis eram solteiras e quatro separadas.

A escolarização das professoras pode ser verificada pelos seguintes dados: todas concluíram o curso magistério em nível médio, das quais apenas cinco o fizeram em escolas privadas, enquanto as demais, ou seja, 21, estudaram em escolas públicas. Do total das 26 professoras, apenas seis não deram continuidade aos estudos. As outras 20 professoras ingressaram no ensino superior. Destas, 11 concluíram o curso de pedagogia, três outros cursos (uma o curso de matemática e duas o curso de letras) e seis estão cursando pedagogia, o que aponta elevação no nível de formação atingido pelas professoras em relação a suas famílias de origem.

Dessa forma os dados levantados apontam que mais da metade das professoras, ou seja, 14 delas possuíam por formação o nível superior completo e seis estavam cursando, o que dá um total de 20 que chegaram até o nível superior. Pode-se inferir que a procura pelo curso superior ocorreu em parte por conta das novas exigências previstas na LDB 9394/96, que aponta para a formação do professor do ensino fundamental I nesse nível, uma vez que até então era

exigido apenas o nível médio. Cabe ainda destacar que todas realizaram a formação em nível superior em faculdades privadas, em contraposição à escolarização básica realizada em escolas públicas, o que muitas vezes compromete sua qualidade²⁰. Além de em sua maioria as professoras atingirem o nível superior, todas afirmaram participar de cursos de formação continuada, ampliando seus conhecimentos sobre o exercício da função.

Já com relação aos maridos das professoras, de um total de 16 que eram casadas, 11 delas possuíam esposos com formação em nível superior, dedicando-se a profissões como: despachante (3), funcionário público (2), comerciante (2), engenheiro (1), advogado (1), auditor (1), professor (1), operando forte distinção em relação às famílias de origem das professoras. Dessa forma, também se observa nos esposos patamar de formação e tipo de ocupação mais elevado que o das famílias de origem das professoras. Dentre eles havia ainda a presença de dois operários, um pedreiro e dois aposentados.

Com relação aos filhos das professoras, quando era o caso, levando-se em consideração o tipo de escola em que estudam ou estudaram, tem-se essa escolarização realizada tanto em escolas públicas quanto particulares, praticamente na mesma proporção. Todas afirmaram, no entanto, que a intenção é que eles prossigam seus estudos até o nível superior, mesmo que em faculdades particulares, o que já ocorria com algumas delas. Foi possível observar redução do número de filhos em relação às famílias das professoras ao se considerar suas famílias de origem, uma vez que entre elas o número de filhos variou de um a quatro, e em seus pais variou de dois a onze.

Com relação aos bens de consumo, entre as 26 professoras questionadas, 23 possuíam casa própria e três moravam em casa alugada. Todas possuíam telefone e eletrodomésticos variados, 23 possuíam computador e 21 possuíam carro. De acordo com elas a posse desses bens expressa vida melhor e com mais conforto que a que desfrutavam em suas infâncias. Cabe destacar que, além da melhoria ocorrida na composição da renda familiar das professoras pelo fato de exercerem a docência ou mesmo em função dos casamentos realizados, quando era o caso, esse aumento ocorrido no consumo de eletrodomésticos refere-se também às alterações ocorridas no acesso a esses bens na atualidade, especialmente em decorrência da expansão e facilidade na abertura de crediários para as famílias de baixo poder aquisitivo.

²⁰ Sobre essa questão, ver Bianchini (2005) e Marin (2006), entre outros.

Dentre as professoras interrogadas, a maior parte afirmou que seus salários contribuem para a composição da renda familiar, sendo que maior parte delas contribui com todo o salário. Duas sustentam sozinhas seus filhos com o salário de professora e apenas quatro das professoras afirmaram que o que recebem é somente para seus gastos pessoais. Mesmo as professoras que são solteiras e moram com suas mães – num total de quatro – contribuem com seus salários para pagar as despesas familiares. Esses dados vão ao encontro da pesquisa realizada por Mello (2003), que questiona afirmação relacionada ao fato de as professoras apenas contribuírem, em suas famílias, para a compra daquilo considerado supérfluo, cabendo aos seus maridos o sustento da casa. Esses dados também se apresentam na pesquisa realizada pela Unesco (Brasil, 2004), que demonstra a participação do salário recebido pelos professores na composição da renda familiar. Ou seja, o salário das professoras é fundamental para a manutenção do padrão de consumo de suas famílias.

Carreira

As informações obtidas sobre o tempo de trabalho das professoras e sua situação funcional estão dispostas na Tabela 8:

Tabela 8: Distribuição das professoras quanto à situação funcional²¹ e ao tempo de trabalho na função de professor

<i>Tempo</i>	<i>Efetiva</i>	<i>OFA</i>	<i>Eventual</i>
1 a 5 anos	1	1	-
6 a 10 anos	-	2	-
11 a 15 anos	1	3	-
16 a 20 anos	6	5	-
21 a 25 anos	3	2	-
Aposentada			3
Total	11	13	2

Fonte: Dados da autora

²¹ Situação funcional do Professor de Educação Básica I da rede estadual paulista: Professor Ocupante de Cargo Efetivo (efetivo), Professor Ocupante de Função Atividade (OFA), Professor Eventual (contratado para fazer substituições).

Verifica-se que dentre as 26 professoras investigadas metade delas, ou seja, 13 trabalhavam como Ocupante de Função Atividade (OFA), o que acarreta falta de estabilidade e de segurança em suas carreiras, uma vez que em todo final de ano perdem suas aulas e no início do ano letivo seguinte necessariamente devem realizar uma nova escolha nas Diretorias de Ensino²², do que acarreta que muito provavelmente trabalharão em outra escola, além da possibilidade sempre presente da perda das aulas quando dos concursos de remoção ou admissão de professores. Essa situação é penosa tanto para as professoras quanto para as escolas, uma vez que atrapalha o andamento dos trabalhos, pois dificilmente se passa de um ano para o outro com a mesma equipe de professores. Cabe destacar que três das professoras que trabalhavam como OFA no estado ao mesmo tempo eram admitidas por concurso público em diferentes municípios da Grande São Paulo. Pesquisa realizada pela Unesco (Brasil, 2004) apontou para uma maioria de professores brasileiros com vínculo institucional de professor concursado (66,1%). Os dados fornecidos pela Secretaria da Educação de São Paulo, no entanto, vão ao encontro das informações obtidas para esta pesquisa²³.

Com relação ao número de turmas nas quais lecionam, 15 dentre elas afirmaram trabalhar com apenas uma turma, contrariando a idéia de que a maioria das professoras trabalha em jornada dupla. Na pesquisa realizada pela Unesco (Brasil, 2004), a maioria dos professores brasileiros trabalha de 21 a 40 horas/ aula por semana (54,2%), a maior parte deles em uma mesma escola (58,5%). Como o estudo da Unesco não faz distinção entre as diferentes etapas da escolarização básica, caberia aprofundamento para verificar se esse dado se repete em amostra mais representativa dos professores do ciclo I do ensino fundamental. Dentre as professoras investigadas, muitas já trabalharam em dois períodos, quando por um motivo ou outro o orçamento familiar assim o exigiu. Muitas delas, no entanto, escolheram trabalhar como professoras justamente para poderem se dedicar com mais tempo a seus filhos e maridos, o que é facilitado em trabalho de meio período.

Mesmo assim, oito das 26 professoras questionadas trabalhavam em duas escolas, sendo que duas atuavam ao mesmo tempo no estado e na rede particular de ensino, e quatro no

²² Órgão administrativo que concentra por região as escolas da rede estadual paulista e é imediatamente superior às escolas na burocracia estatal, supervisionando o trabalho nelas realizado.

²³ Em dezembro de 2005, o número de Professores de Educação Básica I que faziam parte do contingente ativo da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo era de 52.012 efetivos e 59.174 não efetivos, conforme dados disponíveis em: http://drhu.edunet-sp.gov.br/Equipe_an_tec1/4-eplprof_1205.doc; em 16 de janeiro de 2006.

estado e na rede municipal de ensino, além de duas que atuavam com duas turmas na mesma escola.

Quando interrogadas sobre as principais dificuldades existentes na carreira de professor, a maioria delas (14 professoras), atribuiu essas dificuldades aos alunos, especialmente aos problemas relacionados à disciplina. Em segundo lugar apareceu a questão da falta de estabilidade do professor OFA, com cinco incidências; seguida da falta de apoio dos pais, com quatro incidências; por sua vez seguida da questão relacionada aos problemas advindos por trabalharem com crianças com dificuldades de aprendizado, mencionada em três respostas. A falta de material pedagógico foi citada por apenas uma professora. Se somarmos as questões relacionadas à disciplina dos alunos com as questões relacionadas ao trabalho com crianças com dificuldade de aprendizado, temos um total de 17 professoras que atribuíam aos seus alunos as principais dificuldades por elas enfrentadas em seu trabalho. Além disso, quando interrogadas sobre o que oferecia mais prazer no exercício da função, novamente os motivos recaíram sobre seus alunos, uma vez que a maioria delas apontou como as razões que lhes davam prazer em seu trabalho: ter contato com crianças, contribuir para seu desenvolvimento, ter contato com os colegas, contribuir para a construção de uma sociedade mais justa (questão aberta). Todas as professoras afirmaram gostar de exercer a docência, especialmente pela relação que podiam estabelecer com seus alunos. Para Mello (2003), ao centrar-se na relação professor x aluno, com destaque aos aspectos afetivos dessa relação, as competências técnicas necessárias ao exercício docente são desconsideradas, sobressaindo-se aspectos como paciência e carinho, atributos socialmente considerados femininos, o que contribui para a desvalorização social da função. Pereira (1969) apontou para a presença da desqualificação técnica do trabalho de professor já nos cursos de formação, nos quais se prioriza as competências pessoais associadas à maternidade, em detrimento das competências técnicas relacionadas ao exercício da função docente.

Se por um lado a indisciplina é o principal problema, resolver esses problemas e educar essas crianças apresenta-se como a realização possível no exercício docente. Esse fato expressou-se quando as professoras foram interrogadas sobre qual é a tarefa básica do professor, em que a maioria delas referiu-se às atividades relacionadas à moralização e à disciplinarização das crianças, deixando em segundo plano o ensino dos conteúdos das disciplinas escolares, como Português, História ou Geografia, entre outros, confirmando o que foi exposto acima. Vale destacar que a pesquisa realizada pela Unesco (Brasil, 2004) chegou a resultados semelhantes, em

que as percepções dos professores brasileiros com relação às finalidades da educação apontaram para “uma acentuada preocupação com a formação de virtudes e valores nos estudantes” (p.109).

As respostas obtidas com as professoras, ao serem interrogadas sobre a tarefa básica do professor do ciclo I do ensino fundamental, a partir de questão de múltipla escolha, ou seja, com possibilidade de mais de uma resposta, permitem verificar suas expectativas quanto ao processo educativo das crianças, em que se destacam: o desenvolvimento de espírito crítico (12 respostas), ensiná-los a aprender (12 respostas), ensinar valores morais (10 respostas), além de apenas três respostas que apontaram os conteúdos escolares e uma que se referiu à politização do aluno.

Destaca-se que a tarefa principal a ser realizada na escola não é, segundo os professores, ensinar os conteúdos das disciplinas escolares aos alunos. Se por um lado alguns autores evidenciam que as teorias psicológicas atuam por dentro do currículo, estabelecendo mais a ênfase nos modos como se aprende do que naquilo que dever ser ensinado²⁴, o que contribui para tirar o foco de aspectos técnicos do exercício docente bem como de interrogações sobre “o quê ensinar”, transformadas em interrogações sobre “como ensinar”; por outro lado o próprio ideário educacional vigente e que se apresenta em documentos oficiais²⁵, ao enfatizar a necessidade de formação de cidadãos críticos e reflexivos, também contribui para tirar de cena a importância do ensino de conhecimentos curriculares relevantes e atualizados nas escolas (Brasil, 2004). Pode-se questionar também se essa priorização do ensino de valores e atitudes (que também fazem parte dos conteúdos escolares) em detrimento do ensino de conhecimentos relacionados às diferentes disciplinas escolares não está associado a deficiências existentes na formação dos professores. Bianchini (2005), em seu estudo, ao discutir aspectos da formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental, destaca questões relacionadas à origem social – nas camadas populares – da qual decorre herança cultural deficitária em relação à cultura dominante, além dos anos de escolarização e mesmo de exercício da função, que não foram suficientes para aproximá-las do universo da leitura e da escrita. Os professores, por certo, não podem ensinar aquilo que não sabem. Discussão sobre a relação estabelecida pelos professores com o conhecimento no exercício da docência e que repercutem nas práticas que estabelecem com seus alunos serão aprofundadas no Capítulo sete.

²⁴ Sobre essa questão ver, entre outros, Sass (1995) e Warde (1995).

²⁵ Ver, entre outros, Delors (1995).

Além das questões acima apontadas, convém destacar que, o fato de os professores considerarem como a principal tarefa a ser por eles realizada na escola, o desenvolvimento em seus alunos de valores e atitudes tidos como corretos, permite-lhes se posicionarem em oposição a esses alunos. Esta pesquisa, assim como a realizada por Costa (1995), apontou para o fato de que os professores consideram que sabem mais que seus alunos e, além disso, sabem o que importa saber, operando distinção em relação aos alunos e às famílias destes, a fim de estarem em condições de poder educá-los. Isso, de seu ponto de vista, os valoriza socialmente, pois sentem que têm uma nobre missão a cumprir. Mesmo sendo portadoras de nobre missão, todas as professoras interrogadas, no entanto, percebiam o exercício docente como desvalorizado socialmente. Os motivos por elas apontados para essa desvalorização referiam-se ao salário recebido, com nove respostas; ao descaso do governo, com oito respostas; à perda do valor atribuído à escola na sociedade e nas famílias, com sete respostas; à má formação do professor, em seis professoras; ao fato de que hoje em dia qualquer um pode ser professor, com três incidências. Apesar de considerarem o magistério função desvalorizada socialmente e difícil de ser efetivada em seu cotidiano, ao serem questionadas sobre se pretendiam ou não continuar a exercer a docência nos próximos anos, 23 professoras responderam afirmativamente e apenas uma negativamente. Além disso, duas das professoras interrogadas tinham a intenção de ocupar o cargo de direção.

Sentiam seu trabalho desvalorizado socialmente, mas ao serem interrogadas sobre as dificuldades por elas enfrentadas em seu cotidiano e que contribuía para essa desvalorização, responsabilizaram apenas os pais e os alunos por seus problemas, não apresentando visão mais aprofundada das questões que as afligiam. A culpabilização da criança e de sua família pelo fracasso escolar foi problematizada por Mello (2003), que para a autora decorre da incorporação de ideologias liberais aos discursos das professoras.

De acordo com as professoras que participaram dos questionamentos realizados para esta pesquisa de doutorado, o principal problema por elas enfrentado em seu cotidiano e que contribuía para desvalorizá-las era a falta de colaboração dos pais, com 14 incidências, seguido da indisciplina das crianças, mencionada por dez professoras. A falta de condições adequadas de trabalho foi citada por apenas duas professoras.

3.2 – Trajetória social das professoras: marcas da origem de classe

Não é intenção desta pesquisa reconstituir os percursos de vida das professoras, mas no momento em que elas foram instadas a falar de suas infâncias, da opção pelo magistério, de suas carreiras, cada qual se esforçou ao máximo por dar sentido aos acontecimentos vividos. O sujeito entrevistado, ao relatar aspectos de sua vida, busca dar seqüência significativa e coordenada para os eventos que dela fazem parte, sobrepondo intenção subjetiva às suas ações.

Ao discutir o que denomina “ilusão biográfica”, Bourdieu (2003 d, p.74) questiona a idéia de projeto de vida e sua concretização pelos sujeitos. Para o autor, o que confere à existência comum a experiência de unidade são mecanismos sociais, que tendem a fazer com que uma certa “normalidade” inscrita no mundo social seja associada à “identidade” pessoal de cada um. Para o autor, os agentes, ao longo de suas vidas, passam por deslocamentos no espaço social, e esses deslocamentos não podem ser explicados como uma sucessão de acontecimentos referidos a uma trajetória singular, mas inseridos em rede de relações e significados sociais. As disposições duráveis, especialmente as que dizem respeito ao *habitus* primário adquirido na família, compõem o sentido da trajetória social (Bourdieu, 2001 j).

Dessa forma, o sentido da trajetória de um grupo pode ser compreendido ao se comparar os acontecimentos vividos por agentes que possuem a mesma origem social, desempenham a mesma função e, portanto, encontram-se envolvidos no mesmo campo e se defrontam com o mesmo espaço dos possíveis, buscando apreender regularidades que auxiliem na compreensão do que os levou até ali. Os deslocamentos vividos pelas professoras, evidenciados a partir de seus relatos, expressam regularidades presentes em aspectos do *habitus* relacionado às suas famílias de origem, referidos às condições de vida às quais estavam submetidas, das quais decorrem aspirações familiares frente ao futuro e o estabelecimento de estratégias a fim de possibilitar ascensão social ou ao menos a manutenção do patamar já alcançado pela família. De acordo com Bourdieu (2003 h), a história de um agente é a especificação da história coletiva de seu grupo ou classe, em que até mesmo os desvios ou particularidades são socialmente regulados.

Maria Cecília

Mas é tanto, que eu tenho mais três irmãs, e as três são professoras. Todas elas são professoras, e é assim, é a maior alegria da minha mãe. Meu pai, quando ele era vivo, o

maior orgulho dele era falar: “Minhas filhas são professoras!” Era o maior orgulho dele.

Os pais de Maria Cecília eram comerciantes e possuíam por formação o primário completo. Em sua infância morava em bairro da periferia da Grande São Paulo, para o qual mudou ainda pequena. Segundo ela, a primeira providência de sua mãe, após a mudança, foi procurar uma escola para as filhas. Fez o primário em escola particular pequena, com a mesma professora em todas as séries. Foi para essa escola porque teve uma experiência amarga com a transferência para a escola pública no meio do ano, que a marcou negativamente. Seus pais trabalhavam muito e, por isso, segundo ela, não tinham tempo para acompanhar os estudos de suas filhas como deveriam. Mas mesmo assim, a lembrança que tem é a de que eles incentivaram suas quatro filhas a se formarem professoras.

Ao terminar o primário, Maria Cecília foi trabalhar, segundo ela não por necessidade, mas por querer ter seu próprio dinheiro. Parou de estudar, pois não quis ir para a escola estadual na qual havia ocorrido o incidente com a professora. Voltou aos estudos aproximadamente quatro anos depois. Fez o exame de admissão e cursou o ginásio e o colegial em uma escola pública, a mesma que anteriormente a havia rejeitado. Depois fez um ano de complementação do curso magistério em escola particular à noite, e segundo Maria Cecília, porque desde pequena sonhava ser professora, preferindo a docência a trabalhar no comércio.

No início de sua carreira, no entanto, após trabalhar dois anos como professora substituta e prestar concurso público trabalhou em uma loja que possuía em sociedade com sua irmã até conseguir se efetivar, conjugando no início as duas atividades. Casou-se assim que se formou no curso magistério, recebendo sempre muito apoio de seu marido. Não tem filhos. Entre o comércio e o exercício docente, optou pelo segundo e vendeu sua parte na loja:

Então eu fiz a opção mesmo para realização. E foi a melhor coisa que eu fiz até hoje, eu não me arrependo. Não me arrependi em momento nenhum. Acho que foi a melhor coisa que eu fiz. E desde então, já faz vinte anos, e eu tenho me dedicado só a isso.

Segundo ela hoje em dia não trabalha pelo salário que recebe, que não é computado na manutenção de sua família, pois seu marido é quem mantém a casa, e sempre ganhou muito bem. Trabalha porque gosta do que faz.

Na época da realização da entrevista tinha 56 anos e trabalhava como professora há 24 anos. Tem três irmãs, todas formadas para o magistério, o que foi motivo de muito orgulho para seus pais, mas apenas ela trabalha como professora. Uma de suas irmãs que continuou trabalhando na loja – uma papelaria – sente que jogou fora vinte anos de sua vida. Maria Cecília afirmou gostar do que faz e sentir-se realizada. Para ela, a principal tarefa do professor é preparar as crianças para o futuro. É muito religiosa e considera a docência uma missão para a qual foi designada e que cumpre com dedicação e empenho.

Sempre gostou de ler, mas acredita que esse hábito se acentuou por conta do trabalho que exerce. Em sua infância não sobrava tempo nem dinheiro para passeios culturais. No entanto, aos domingos, seu pai alugava um táxi e levava a família para passear e tomar sorvete no centro de São Paulo.

Em sua família Maria Cecília é considerada vitoriosa e serve de modelo para suas sobrinhas. Considera que fez a escolha acertada, pois a loja deixou de dar dinheiro e foi vendida com muita dificuldade. Além disso, a docência é um trabalho que lhe permite conciliar suas atividades de dona de casa, além do fato de poder contribuir para que “suas” crianças se tornem mais disciplinadas e melhor preparadas para o futuro.

Considera que sua vida melhorou tanto material quanto culturalmente, se comparada à sua infância, e atribui essa melhoria ao exercício docente e ao casamento bem sucedido.

Diva

Era a coisa que eles mais queriam. Como eu te falei, meus pais valorizavam demais o estudo. O que eles mais queriam é que a gente estudasse. Só que infelizmente quando nós viemos para São Paulo, a gente precisava trabalhar... .

Diva fez o primário em escola pública no interior de São Paulo. Seus pais trabalhavam na roça. Sua mãe era analfabeta e o seu pai fez até a terceira série do antigo primário, o que, segundo ela, equivaleria ao ginásio de hoje. Mudou com a família para São Paulo e, como precisava trabalhar, aos 14 anos abandonou os estudos. Trabalhou como arremateira, balconista, costureira. Como sua mãe não teve oportunidade de estudar valorizava os estudos, esforçando-se para mandar seus irmãos mais velhos, quando ainda moravam no sítio, para que completassem os estudos na cidade mais próxima. Vem de família grande, tem cinco irmãs e dois irmãos, o que tornava a luta de seus pais para criá-los ainda mais intensa. Além da valorização

dos estudos por parte de sua mãe, recorda-se também de uma tia que era catequista, que a auxiliava nas tarefas escolares e a incentivava na leitura de textos religiosos. De qualquer forma, em sua infância, achava a escola difícil. Seus irmãos no geral completaram apenas o ensino fundamental, possuindo apenas uma irmã que cursou direito.

Fez o supletivo do primeiro grau ainda solteira, e terminou o supletivo do segundo grau depois de casada. Depois do nascimento de seus filhos, com o objetivo de arrumar um trabalho melhor e assim melhorar suas condições de vida, resolveu fazer faculdade. Pretendia estudar direito, mas como não conseguiu optou por fazer pedagogia, segundo ela, porque tinha facilidade para lidar com o público por conta de sua experiência como balconista. Estudou em faculdade particular. Recebeu muito apoio de seu marido, seu maior incentivador. Considera que fez uma boa escolha, pois o trabalho de professora a ajudou a acompanhar os filhos na escola, além de permitir conciliar suas tarefas de dona de casa.

Na época da realização da entrevista Diva tinha 50 anos e lecionava há 18 anos. Seu marido é contador e trabalha por conta própria. Tem dois filhos, uma moça casada e um rapaz que ainda mora com ela. Os dois são formados em direito, em faculdades particulares. A renda familiar é composta pelo seu salário, o de seu filho e o de seu marido. Seu dinheiro é importante nessa composição. Segundo ela, trabalha por necessidade e não por esporte, mas hoje em dia pode permanecer com apenas uma turma, pois trabalhar em dois períodos é muito cansativo. Ao ser interrogada sobre se considera justo o salário que recebe, respondeu afirmativamente. Para ela, em comparação com outras profissões, o salário do professor não é tão ruim assim. Acha que o pior é a falta de prestígio do professor na sociedade, expressa na pouca importância dada à escola. Considera que o professor já foi mais respeitado, e que profissões como médico, advogado e dentista são mais valorizadas que o exercício docente, o que é uma grande injustiça, afinal:

Não existe quem não passe pelo professor, para ser médico, ser engenheiro, todo mundo passou, então acho que a nossa é até mais importante do que ele, porque ele não vai chegar a ser médico se não tiver que passar pelo professor, pela escola, então eu acho que infelizmente hoje ela não tem mais esse prestígio.

Considera o exercício docente um sacerdócio. Para ela o professor, para exercer essa função de acordo com suas exigências, tem que ter vocação, gostar muito do que faz, e, sobretudo, ter muita paciência. Não é qualquer um que pode ser professor.

Questionada sobre se em sua família foi motivo de orgulho e prestígio ela ter se formado professora, respondeu afirmativamente. Para sua mãe, foi motivo de muito orgulho. Para Diva ser professora foi determinante em sua vida. Em função do exercício docente melhorou seu nível cultural, sua auto-estima, além das condições materiais em que vive serem consideravelmente melhores que as da sua infância. Além disso, seus filhos sentem muito orgulho por tudo que a mãe conquistou.

Diva gosta de ler e atribui o desenvolvimento desse hábito ao exercício docente, apesar de se tornar sócia do Círculo do Livro antes de se formar professora. Ao ser interrogada sobre o que estava lendo no momento, afirmou que lê mais revistas, pois ultimamente não tem sobrado tempo para pegar um livro. Nas horas de folga gosta de ver televisão. Gosta de teatro e de cinema, e vai sempre que pode, inclusive com o grupo de professoras da escola, apesar de não se lembrar do nome da última peça de teatro que assistiu. Costuma viajar para a praia. Na infância, não tinha condições financeiras de fazer nada disso.

Paula

Fiz pedagogia pagando com as aulas que eu dava como substituta. Juntei dinheiro dois anos, e depois eu fiz, com toda essa dificuldade. Foi assim que eu consegui fazer a faculdade. Meu pai não podia me ajudar, eu tenho nove irmãos, e meu pai era muito simples.

Paula é descendente de japoneses. Seu pai nasceu no Japão e sua mãe nasceu no Brasil – seus avós maternos são japoneses. Ambos estudaram até concluírem o primário. Seu pai possuía uma chácara na Grande São Paulo, na qual plantava verduras para vender na feira. Paula sempre estudou em escolas públicas. Segundo ela, seu pai sempre incentivou os filhos para que estudassem, almejando para eles um destino melhor que o de feirante:

Sempre valorizou, e ele sempre falava para a gente o seguinte “não quero que os meus filhos sejam que nem os meus amigos feirantes, que têm caminhão novo e tudo mais e se exibem, porém os próprios filhos estão até pior do que o pai, sem conhecimento e trabalhando como se fossem, vamos dizer, funcionário ou empregado do próprio pai”.

Desde criança ela ajudava o pai nas tarefas do sítio. Com 15 anos fez curso para alfabetizadora do Mobral e foi trabalhar fora de casa. Quando começou a trabalhar como alfabetizadora estava terminando o primeiro grau, o que a fez optar pelo magistério como habilitação no segundo grau. Permaneceu no exercício da função por dois anos, quando, segundo

ela, foi decretada uma lei que proibia que menores executassem esse tipo de serviço. Até completar 18 anos trabalhou como balconista, quando começou a assumir substituições de professores, o que foi de grande valia para ela, pois assim foi somando pontos em sua carreira, além do dinheiro que ganhava.

Logo que se formou prestou concurso público para professora do estado, mas não conseguiu se efetivar, em decorrência da classificação insuficiente que obteve. Continuou trabalhando como professora substituta assumindo classes no início do ano letivo, o que implicava em perder as aulas quando do período de remoções, que ocorria no meio do ano. Mesmo com toda essa dificuldade, fez pedagogia em faculdade particular. Juntou o dinheiro que recebia para pagar os estudos, pois seu pai não tinha como ajudá-la.

Até se casar sempre trabalhou em dois períodos. Conseguiu se efetivar no concurso seguinte, ocorrido em 1991, quando já estava casada e seu primeiro filho já havia nascido. Seu marido sempre a incentivou muito. Ele também é descendente de japoneses, mas, segundo ela, nem por isso a impediu de trabalhar, apesar de pressioná-la para largar a docência e ajudá-lo na quitanda que possuía. Levam uma vida muito dura, de muita luta, mas de qualquer forma em melhores condições que as de sua infância.

Paula tinha 44 anos quando da realização da entrevista e lecionava há 20 anos. Fez vários concursos, seis no total, e aguarda ser chamada nos dois últimos, que até poderia assumir, considerando o fato de que os dois filhos já estão maiores. Para ela passar em concursos é uma questão de sorte e determinação, e uma das grandes vantagens da função docente, pois garante estabilidade aos professores.

Em sua família o fato de exercer a docência é muito valorizado. Seus pais se orgulharam muito de ter uma filha professora. Seu marido, que não tem estudos, também sempre a apoiou, e para seus filhos o fato de a mãe ter feito faculdade e trabalhar como professora é motivo de muita satisfação.

O salário que recebe ajuda na composição da renda de sua família. Tem dois filhos, um de 11 e outro de 15 anos, os dois bolsistas em escola particular. Além do salário, que é fundamental para a manutenção de sua família, o fato de ser professora, apesar das dificuldades que enfrenta, lhe oferece uma série de vantagens, como a garantia de ser funcionária pública concursada, usufruir férias duas vezes ao ano e licença prêmio, além do fato de poder trabalhar meio período e assim cuidar da casa e ajudar seu marido na quitanda.

Em relação à sua infância, considera que sua vida melhorou bastante, atribuindo isso ao seu trabalho, mas também à união com seu marido e ao esforço que juntos desempenham pelo sustento e criação dos filhos. Valoriza também a ajuda que recebeu de sua mãe e de sua sogra com o cuidado de seus filhos, especialmente quando eram menores, sem o que não poderia trabalhar fora. De qualquer maneira, trabalhar como professora para ela representa valor, seja em relação à sua família de origem, seja em relação ao seu marido, ou mesmo em relação aos seus filhos.

Laura

Quando meu pai morreu, minha mãe não tinha condições de fazer por mim e pelos meus irmãos menores o que eles tinham feito pelos mais velhos. (...) Nós tínhamos um padrão bem mais alto e foi baixando, foi diminuindo, e isso aí você sente na pele.

Laura nasceu no interior da Bahia, em família influente no local. Seus pais possuíam apenas o primário, mas, segundo ela, o pai era um grande comerciante da cidade, além de maçom, o que lhe garantia acesso à elite local:

(...) porque nessa cidade meu pai assim, hoje seria um empresário, era um comerciante na época, era o que fornecia, tinha padaria, então ele que fornecia pães, leite para o colégio das freiras e para os irmãos maristas, que era o colégio dos rapazes. A igreja, o bispado, então ele assim, era "o" fornecedor na época.

Em sua família de onze irmãos as meninas estudaram no colégio de freiras, e os meninos no colégio dos padres. Sua mãe, apesar de ter apenas o primário, segundo Laura era uma pessoa de muita visão. Gostava de ler, era assinante da revista "O Cruzeiro". Laura não era boa aluna na escola, mas era muito esforçada, chegando a freqüentar aulas particulares de Matemática. Quando estava na quinta série, seu pai faleceu, o que teve grande impacto no modo de vida da família. Sua mãe não conseguiu tocar os negócios do marido sozinha, e Laura percebeu seu universo se modificando. Com muita dificuldade financeira, sua mãe conseguiu formar as filhas no colégio das freiras. Concluído o ginásio, Laura seguiu para o curso normal na mesma escola, única opção para as mulheres estudarem:

(...) e minha mãe falou assim: "Os meninos todos vão ter o ginásio, as meninas vão fazer o normal". Porque era o que tinha. "Agora, quem quiser fazer faculdade fica para depois".

Laura queria estudar direito. Queria ir embora da cidade, buscar novas oportunidades:

O meu objetivo era terminar logo e começar a trabalhar, só que eu não queria ser professora...

Ser professora foi o que lhe restou para fazer na vida. Ao chegar em São Paulo, foi trabalhar como secretária em uma multinacional. Ao se casar, no entanto, teve que parar de trabalhar, por exigência de seu marido, filho de japoneses e, segundo ela, de família com costumes muito duros. Porém, nunca se acostumou a ficar parada dentro de casa. Foi dar aulas porque assim poderia trabalhar apenas meio período, e o marido concordou. Ao chegar na escola, no entanto, se assustou, pois nunca havia entrado em escola pública na vida e achou tudo muito desorganizado.

Sempre trabalhou no período da manhã, quando seus filhos estavam na escola, para não atrapalhar em casa. Esse dado influenciou na escolha das escolas por onde passou, que foram apenas três. Fez concurso e se efetivou na escola em que leciona atualmente. Na época da realização da entrevista tinha 64 anos, contando quase 26 anos de magistério, ou seja, poderia se aposentar. No entanto, gosta da escola na qual trabalha, gosta do que faz e não quer ficar em casa sem nada para fazer.

Depois de alguns anos trabalhando como professora seu marido deixou de implicar com Laura, passando inclusive a ajudá-la em algumas situações, como por exemplo, com doações para festas no final do ano. Sempre foi o provedor da família, era gerente de auditoria em uma empresa multinacional. Hoje em dia está aposentado e o salário de Laura contribui para manter o padrão do casal num patamar um pouco mais elevado.

Laura tem dois filhos e ambos cursaram direito em faculdades particulares e hoje em dia são independentes. Lamenta não ter feito faculdade, mas, segundo ela, seria uma briga a mais com o marido, e ela achou melhor deixar de se preocupar com isso.

Segundo Laura, trabalhar como professora, ainda mais em escolas estaduais tão carentes como é o caso da escola em que leciona, situada em uma favela, ampliou sua visão sobre o mundo e sobre as coisas da vida, uma vez que passou a ter contato com crianças cuja vida era muito dura. Gosta do relacionamento que estabelece com as crianças e sente orgulho e satisfação quando encontra um ex-aluno que conquistou melhores posições na vida.

Para ela o trabalho de professor está muito desprestigiado, especialmente por causa dos baixos salários que recebe atualmente. Antigamente o professor tinha mais prestígio, mesmo em sua família. Gosta de ser professora, mas não atribui ao exercício docente melhorias em suas condições de vida, sejam elas materiais ou mesmo culturais. Sempre gostou de ler, desde mocinha, o que era um hábito em sua casa. Quanto ao salário que recebe, sempre foi para comprar o que quisesse, “os alfinetes”, apesar de hoje contribuir bem mais com a renda familiar. O exercício docente, no entanto, foi fundamental em sua vida, pois lhe permitiu sair de casa, trabalhar e conhecer melhor o mundo e suas mazelas.

Isaura

Eu acho que a gente dança conforme a música. Eu moro com a minha mãe, eu sou solteira e moro com a minha mãe. Eu não poderia morar sozinha... Eu ganho essa miséria (...). Então o que é que eu faço? Eu compro um carrinho à prestação, ajudo um pouquinho minha mãe, não tenho muita perspectiva, não tenho, é difícil. Você sai um pouquinho, é tudo muito caro, compro uma roupinha, e acabou, é isso. É uma vidinha mesmo...

Os pais de Isaura têm nível superior completo, seu pai é advogado e sua mãe professora. Isaura tem uma visão amarga da docência. É uma mulher muito bonita, fala muito bem e estava com vontade de falar sobre a função docente. Tem muito ressentimento com relação à função que exerce por influência de sua mãe, que também era professora. Filha de pais separados, ela e sua irmã foram criadas pela mãe, que via no magistério público a possibilidade de segurança para as filhas, afinal foi com o salário de professora que conseguiu criá-las:

Porque quando eu iniciei, Marieta, eu não queria, eu não vim por mim, eu vim pela minha mãe, era ela que achava, porque como ela cuidou de mim, e para ela foi muito bom, mas eu... Tanto é que eu entrei tarde, não é, eu tenho 43 anos, eu entrei com que, com 30... Tarde, não é?

Isaura começou a trabalhar aos 17 anos, segundo ela, bem novinha. Chegou a exercer outras atividades, como por exemplo, a de secretária, que abandonou para seguir carreira no magistério. Quando menina estudou em escolas públicas e particulares. Em sua família o estudo sempre foi muito valorizado. Tem uma irmã que também é professora. Isaura é solteira, mora com a mãe e, em suas palavras, o exercício docente permite que leve uma vida muito simples, uma “vidinha”, sem muitas perspectivas de melhora.

Tinha 43 anos na época da realização da entrevista, e lecionava há 14 anos. Além da habilitação no magistério, fez curso de matemática, em instituição particular quando já estava trabalhando, pois sua mãe não teve como financiar seus estudos. Dá aulas à noite para alunos do ensino médio. Considera que, no início de sua carreira como professora as coisas eram um pouco mais fáceis em relação à disciplina dos alunos.

Além da questão disciplinar, Isaura se sente muito incomodada com as mudanças ocorridas na rede estadual em 1998, quando da implantação do regime de ciclos, especialmente no que diz respeito à não reprovação dos alunos. Para Isaura essas mudanças proporcionaram angústias e preocupações.

Considera injusto o salário que recebe, além de se perceber ocupando função desprestigiada socialmente. Por isso, sente vergonha de dizer que é professora do estado, função que, segundo ela, era mais reconhecida antigamente:

Não é justo, imagina... Minha mãe, ela é separada do meu pai, ela me sustentou, a mim e a minha irmã, com o salário de professora. Então, já foi bem mais reconhecida essa profissão.

Ao ser interrogada sobre qual atividade é mais reconhecida hoje em dia na sociedade, afirmou que no fundo não depende tanto da função que a pessoa exerce, mas muito mais das relações sociais que é capaz de amear, ou mesmo de auxílio que possa conseguir por meio de indicações feitas pelos pais. De qualquer forma, pondera que se levarmos em consideração as horas que trabalha por dia e o salário que recebe, sua remuneração não é tão ruim assim.

Para Isaura, um dos principais fatores para o desprestígio da função docente é a atitude dos pais dos alunos, ou pelo menos é o que a atinge mais diretamente. Considera que hoje em dia os professores são confundidos com babá, ou seja, os pais levam seus filhos à escola para que os docentes tomem conta deles. Isaura não se sente realizada.

Ao ser interrogada sobre se considera o trabalho de professor uma missão, respondeu com ironia, ou seja, considera uma missão, mas para cujo cumprimento não se trata de ser vocacionado. É uma missão dura, mas o professor só vai saber disso por experiência própria.

Gosta de ler, de ir ao teatro, ao cinema, mas afirmou que seu dinheiro não dá para quase nada. Aprendeu a gostar de ler depois de cursar a habilitação para o magistério e trabalhar como professora, mas de qualquer forma não consegue se manter atualizada por falta de tempo e

de dinheiro. Para ela, o exercício docente não representa ocupar posição prestigiada, seja do ponto de vista material, seja do ponto de vista cultural.

Marli

Era a única coisa que ela afirmava que ia deixar para a gente. Você vai estudar e é com você. Você tem que estudar! Ela cobrava a frequência, nessas coisas ela dava uma olhada, cobrava um pouco.

Marli vem de família bastante simples. O pai estudou até completar o primário e vivia fazendo atividades esparsas, sem profissão definida. Sua mãe completou o ginásio e trabalhava como cozinheira. Foi criada pela mãe, junto com oito irmãos. Sempre estudou em escolas públicas. Segundo Marli, conforme podia, sua mãe se preocupava com os estudos dos filhos, incentivando-os a estudar.

Dos oito irmãos, apenas ela e uma irmã conseguiram chegar ao nível superior. Quando menina trabalhava em casas de família e utilizava o dinheiro que ganhava para ajudar a mãe. Interrompeu os estudos na oitava série, quando se casou. Continuou a trabalhar até nascer seu primeiro filho. Teve três filhos, sendo que um morreu na juventude. Com os filhos pequenos, resolveu voltar a estudar, pois sentia que precisava fazer alguma coisa para melhorar sua vida. Optou pelo curso magistério, pois lhe pareceu o mais acertado a fazer:

Eu estava buscando uma melhoria de vida mesmo, a situação estava feia, eu não trabalhava fora. Aí eu falei, o que é que eu vou fazer? Eu achei que a educação era ao que eu mais me adequava. Eu não tinha muita noção do que era não. Não é que eu tivesse o sonho de ser professora... Não. Eu precisava trabalhar, uma sobrevivência, então eu falei, o magistério é bom. E fui atrás.

No último ano da habilitação para o magistério conseguiu trabalho como monitora em uma entidade que trabalhava com crianças de pré-escola, e no ano seguinte passou em um concurso para trabalhar com a educação infantil em um município da Grande São Paulo. É professora há dez anos. No início trabalhava apenas com educação infantil. Na época da realização da entrevista tinha 44 anos e trabalhava no ensino fundamental há cinco anos, o que para ela significou progresso em sua carreira como professora.

Atualmente trabalha em duas escolas, uma na rede municipal e outra na rede estadual. Na rede municipal trabalha como efetiva, o que lhe dá segurança em tempos de desemprego.

Além de cumprir jornada dupla de trabalho, está no último ano de pedagogia, em faculdade particular, o que a deixa bastante sobrecarregada. Mesmo com tanto esforço, para ela fazer faculdade é a realização de um sonho:

Mas a faculdade é uma coisa maravilhosa que está acontecendo na minha vida, que esperava já há muito tempo fazer.

Gosta muito de ser professora, mas tem vontade de tornar-se diretora, segundo ela, para implantar de fato um projeto pedagógico na escola, o que afirma nunca ter vivenciado. Valoriza bastante a formação que recebe na faculdade, pois considera sua formação anterior muito deficitária. Acha que todo professor deveria fazer curso superior. Não desconsidera, no entanto, o valor da experiência. Para ela, uma parte considerável da função docente é aprendida com a experiência.

O que mais gosta no exercício da função é do contato estabelecido com os alunos, de ver seu desenvolvimento, além da possibilidade de auxiliá-los a crescer. Percebe a função docente desvalorizada na sociedade, mas não tem dúvidas com relação às melhorias que ocorreram em sua vida pelo fato de ser professora, seja em termos materiais, seja em termos culturais, apesar das dificuldades econômicas que enfrenta:

Minha vida melhorou sim, eu acho que se eu não tivesse essa profissão, eu estaria numa situação muito difícil.

Na infância gostava de ler revistas, bem como todos os livros que caíssem em suas mãos. Vinda de família simples e numerosa, não tinha acesso a bens culturais como cinema, teatro, museus. Ao se tornar professora, desenvolveu ainda mais o gosto pela leitura e passou a valorizar a formação cultural, segundo ela, fundamental para o exercício da função. Para ela, o professor deve preocupar-se não apenas com a parte pedagógica, mas também com seu aprimoramento cultural, que decorre de atividades como ir ao cinema e ao teatro, das quais aprendeu a gostar ao passar a exercer a docência, e cuja frequência é um objetivo que tem na vida:

Um objetivo que eu tenho na minha vida é desenvolver mais esse lado, participar mais de atos culturais, porque eu gosto. Eu acho que é importante para a minha profissão e para mim como pessoa também. É uma coisa que me satisfaz, que me dá prazer.

Não acredita na existência de vocação para tornar-se professor, mesmo porque tem consciência da opção que fez na vida, ou seja, que escolheu ser professora porque era a melhor oportunidade que se afigurava em seu horizonte de possibilidades. Considera, no entanto, ser necessário ao professor gostar do que faz, até mesmo para estabelecer um canal de comunicação com as crianças e desenvolver de forma competente a função que lhe cabe desempenhar, segundo ela de extrema importância para a sociedade.

Mariana

Ah, sim, culturalmente sim. Minha vida melhorou muito. Eu passei a ler mais, a estudar mais. Embora eu sinta que ainda falta muito... Como eu te falei, terminando meu curso, eu quero ter mais oportunidade para ler, para assistir peças teatrais, para me instruir mais. Mas assim, culturalmente, eu acredito que a cada dia, a cada mês, a cada ano, eu estou crescendo sim, embora eu queira muito mais que isso. Mas, melhorou muito.

O pai de Mariana estudou até a quarta série. Era militar, além de ter certa diferença de idade em relação aos filhos, o que, segundo ela, o tornou bastante rígido em sua educação. Sua mãe não chegou a completar o primário, e não trabalhava fora de casa. Mariana tem apenas um irmão. Fez o primário em colégio de freiras, pois segundo ela, mesmo com o pai sendo de classe média baixa, ele se esforçou para pagar os estudos dos filhos. Já o segundo grau foi cursado em escola pública. Mariana parou de estudar no último ano do segundo grau porque próximo à sua casa só havia segundo grau noturno, e seu pai não permitiu que ela estudasse a noite. Sua mãe não a incentivou a continuar os estudos, pois achava que lugar de mulher é dentro de casa. Voltou à escola mais tarde, com dezoito anos, quando já estava casada e trabalhando. Fez curso supletivo em escola particular, quando resolveu fazer também o curso magistério, por considerar uma função muito bonita, e também por receber incentivos da parte de seu pai.

Assim que se formou, trabalhou em escolas como professora eventual. Separou-se do marido e arrumou trabalho em um banco, por ser mais bem remunerado e mais estável que sua situação como professora substituta, uma vez que sustentava a casa sozinha:

Logo que eu me formei, eu trabalhei um tempinho em escola, como eventual, peguei duas licenças. Eu gostei, mas depois, como eu me separei, aí eu vi a necessidade de uma coisa mais certa, mais sólida. Então eu fui trabalhar no banco.(...) Sem pontuação você só consegue como eventual, na época era substituta, depois passou para eventual. O percentual financeiro era pequeno demais, para eu estar sustentando a casa não era possível.

Não desistiu, no entanto, da vontade de estudar e de ser professora. Prestou vestibular várias vezes em instituições particulares, ora para o curso de letras, ora para pedagogia. Passou, mas na hora de fazer a matrícula percebia que não tinha condições de assumir tal dívida, uma vez que sustentava a filha e fez questão de a matricular em uma escola particular, a mesma escola em que havia estudado. Sua filha chegou ao nível superior e se formou em administração de empresas em faculdade particular, sempre com a ajuda da mãe.

Aos quarenta anos Mariana foi demitida do banco e conseguiu trabalho como diretora de creche em município da Grande São Paulo, por indicação política. Por exigência do cargo, prestou novamente vestibular para pedagogia. Perdeu o trabalho como diretora de creche e prestou concurso para professora da rede municipal na cidade em que mora na Grande São Paulo. Na época das entrevistas estava terminando o terceiro ano do curso de pedagogia em faculdade particular. Tinha 47 anos e trabalhava na rede estadual como OFA (Ocupante de Função Atividade) há pouco mais de um ano.

Por ser professora iniciante no ensino fundamental, sente-se angustiada por sua falta de experiência. Acredita que a prática pode lhe fornecer mais elementos para auxiliá-la no desenvolvimento de sua função, do que o curso de pedagogia que está fazendo. Considera as crianças carentes, com muitas dificuldades de aprendizagem e com graves problemas familiares, ponderando que o professor precisa contribuir para melhorar essa situação. Mariana afirmou se sentir realizada ao ver que conseguiu ajudar um aluno seu a se tornar uma pessoa melhor. Por isso considera a função docente muito importante na sociedade, ponderando que por isso mesmo deveria ser mais valorizada.

Para Mariana, exercer a função docente não significou ganhos em sua vida em termos materiais, pois considera que em sua infância a situação não era pior que a que vive agora, e em relação à sua vida adulta estabelece comparação com o trabalho que exercia no banco, segundo ela melhor remunerado. Os ganhos em termos de condições culturais, no entanto, são muito marcantes, pois em sua infância não tinha acesso a livros, e hoje é uma das coisas que mais valoriza em sua casa:

Mas quando eu era criança, eu não tinha essa noção, da importância do estudo. Em casa nem ele [o pai] nem minha mãe liam, então a gente não tinha aquele incentivo que hoje eu dou. Em casa, em todo lugar tem livro, então a minha filha já teve outro caminho, outra formação. Então eu não tive assim esse despertar. Mas eu ainda despertei a tempo, eu acho.

Após fazer o magistério e passar a acalentar o sonho de fazer curso superior, passou a valorizar a leitura, o cinema, o teatro, o que para ela eram coisas inacessíveis em sua infância, uma vez que seus pais não valorizavam esse tipo de atividade. Após entrar na faculdade e se tornar professora, esse gosto se desenvolveu ainda mais, uma vez que considera fundamental para o professor que ele se mantenha atualizado, seja em termos das questões educacionais, seja em termos culturais.

Além disso, a função de professora era valorizada por seu pai, que almejava ter uma filha formada para tal atividade, além do fato de que se tornar professora significou ocupar posição privilegiada em relação à sua família de origem. Na atualidade, sua filha valoriza muito o trabalho da mãe, bem como seu segundo marido, que ela incentivou a voltar aos estudos.

Fátima

Eu comecei duas faculdades, eu comecei pedagogia, parei, comecei matemática, parei, devido à situação financeira mesmo, porque eu praticamente fui a mãe e o pai dos meus filhos. Então eu tive que fazer opção, ou trabalhava, ou fazia faculdade. Eu tinha que sustentar os meninos...

Fátima é descendente de alemães por parte de pai e mãe. Seus avós vieram para o Brasil já adultos. Nasceu em cidade pequena do interior de São Paulo, onde, segundo ela, seu avô paterno era dono de grande parte dos terrenos, que foi perdendo aos poucos, mas cuja condição material ela chegou a usufruir na infância. Seu pai estudou até completar o colegial, e sua mãe tem o primário completo. O pai trabalhava como administrador de fazendas e sua mãe nunca trabalhou fora.

Tem cinco irmãos, sendo quatro mulheres e um homem. Três, como ela, são professores, uma com apenas o curso magistério, a outra fez pedagogia e seu irmão fez biologia, todos com os cursos de nível superior realizados em faculdades particulares. Fátima, como seus irmãos, completou a escolarização em escolas públicas, onde concluiu a habilitação no magistério, uma vez que, segundo ela, era o único curso profissionalizante existente em sua cidade. Não fez faculdade por falta de condições financeiras. É separada de seu marido e assumiu sozinha a criação dos dois filhos. Como não fez faculdade, procura o mais que pode participar de cursos de capacitação para assim preencher lacunas que percebe em sua formação, além de suprir a necessidade do professor se manter atualizado.

Mudou para a Grande São Paulo recentemente, apenas com a filha mais nova. O menino, que já está trabalhando, ficou no interior com os avós. A mudança ocorreu por passar em concurso público para professora do ciclo I em município da Grande São Paulo. Além de ter mais garantias por ser concursada, não conseguia pegar aulas na rede estadual no interior, por trabalhar como OFA:

Aí eu falei, a situação que eu me encontro no interior, porque lá, professor, é muito difícil você ficar pegando aula, por mais que você tenha tempo. Eu tenho 15 anos de carreira, eu me vi com mais facilidade de pegar aula aqui do que lá. No interior tem mais dificuldade.

Na época da entrevista tinha 40 anos e trabalhava como professora há 15 anos. Afirmou gostar muito do que faz. Gosta de ensinar disciplina para seus alunos, e caso não consiga, sente-se frustrada. Para ela, um dos problemas relacionados à indisciplina dos alunos é a alteração das regras e da hierarquia existentes na escola, uma vez que o aluno não pode mais ser reprovado ou mesmo suspenso. Em função disso, o professor necessita entrar em acordo com o aluno na sala de aula, do que decorre a necessidade de se conseguir sua adesão via persuasão.

Para ela exercer a função docente não significou melhorias em relação às condições econômicas e materiais que tinha na infância. Fátima começou a trabalhar apenas após terminar o magistério, pois antes não havia necessidade. Some-se a isso o fato de hoje em dia manter sua família sozinha, o que a deixa muito apertada em termos financeiros. Culturalmente, no entanto, percebe mudanças significativas, mesmo levando em consideração que seus pais se esforçavam para levar os filhos a passeios culturais como circo, ou mesmo a cinemas, quando vinham para São Paulo. Despertou sua paixão pela leitura fazendo a habilitação em magistério, que a fez também se interessar por estudos de psicologia. Passou a ler tudo que lhe caísse nas mãos, desde revistas, livros, buscando ler assuntos relacionados à educação, como por exemplo, alfabetização ou mesmo sobre indisciplina, entre outros.

Além disso, exercer a função docente representava prestígio para seus pais, que se sentiram satisfeitos com sua escolha pelo magistério e a apoiaram bastante, além do fato de Fátima ter na família o exemplo de tias que já eram professoras. Para sua família de origem a escolha pela docência representou orgulho e distinção, e mesmo hoje Fátima está em melhores condições que seu ex-marido e sustenta seus filhos com seu trabalho, o que faz com que eles sintam orgulho da mãe.

Clara

Escolhi o magistério porque assim eu poderia trabalhar meio período. Também não tinha muitas opções de cursos técnicos na minha época.

O pai de Clara era operário especializado, torneiro mecânico, com formação primária. Já faleceu. Clara é solteira e vive com a mãe, que também possui o primário e nunca trabalhou fora de casa. Tem dois irmãos, um mais novo e um mais velho, os dois com nível superior, realizados em universidades particulares, pagas com a ajuda do pai. Clara não fez faculdade, segundo ela por falta de interesse e por que não precisava de faculdade para dar aulas:

Eu não quis, porque naquela época era só para quem queria ser diretora. Para dar aulas não precisava pedagogia(...). E depois, meu pai faleceu e eu tinha medo de assumir uma dívida, eu não era concursada, não sabia se ia ou não pegar sala no próximo ano. E também, eu nem pensava.

Seu pai priorizou pagar os estudos para os filhos homens, o que ela achou sensato, afinal os homens têm obrigação de sustentar suas famílias. Seus dois irmãos são casados e contribuem com o sustento da mãe, junto com parte do salário de Clara. Como seus irmãos, completou a escolarização básica em escolas públicas e dois anos após concluir o segundo grau cursou a habilitação para o magistério em escola particular. Clara trabalhava em escritório e resolveu fazer o magistério para poder trabalhar apenas meio período. Seus pais gostaram de sua escolha, pois era acertada para mulheres.

Tinha 49 anos quando da realização da entrevista e lecionava há 24 anos. Não é concursada, mas nunca teve problemas para conseguir aulas. Já trabalhou em dois períodos, mas achou muito cansativo e atualmente tem apenas uma classe. Para ela, a principal tarefa do professor é ensinar e dar educação para as crianças. Considera injusto o salário do professor, pois há muito trabalho a realizar e o salário não é suficiente para tudo o que precisa. Se não morasse com a mãe, não teria como se manter sozinha. Para ela, isso desvaloriza a função de professor e afasta os homens, que precisam ganhar bem para manter suas famílias. Sente-se realizada profissionalmente, mas não financeiramente:

Se eu fosse uma pessoa que precisa pagar aluguel e eu fosse viver do meu salário, eu ia morar em baixo da ponte.

Clara afirmou não gostar de ler. Não vai ao teatro nem ao cinema, e também não acha uma exigência da função que o professor se mantenha atualizado:

Não gosto de ler. De vez em quando, leio uma revista. (...) Cinema eu não vou, eu ia mais quando era mais moça. Além do que, eu tenho muitas dívidas. (...) Eu acho que o professor precisa se atualizar, mas não totalmente.

Para Clara, ser professora não significou melhorias em sua vida em termos materiais, mas apenas possibilitou manter o padrão já vivido anteriormente. Em termos culturais, apesar de não gostar de ler e nem mesmo ter despertado o gosto por outras atividades culturais, possui formação mais elevada que seus pais e ocupa função de prestígio em relação à sua origem familiar.

Helena

Na minha infância, nós éramos muito pobres. Todos tinham que ajudar no serviço da fazenda, era trabalho braçal mesmo, na roça.

Helena é descendente de japoneses. Seus avós, tanto maternos quanto paternos, completaram a escolarização no Japão. O avô materno chegou a cursar o nível superior, a avó materna o equivalente ao que hoje corresponde ao ensino médio, e os avós paternos o equivalente ao que hoje corresponde ao ensino fundamental I. Seu pai também estudou por lá, o correspondente ao colegial na época. O avô materno, ao chegar ao Brasil, comprou uma fazenda e tornou-se agricultor. Com muita dificuldade ele criou as quatro filhas, todas mulheres, que trabalharam na roça. Mesmo assim, todas concluíram pelo menos o antigo ginásio, pois seu avô valorizava a escolarização das filhas. Quando sua mãe se casou, o marido (pai de Helena) foi morar com ela na fazenda e passou a ajudar o sogro no trabalho pesado. Helena teve uma infância dura. Segundo ela, sempre estudou em escolas públicas, e foi com muito sacrifício que ela e seus três irmãos completaram o segundo grau. As três meninas, por orientação do avô, fizeram curso normal, seguindo o exemplo de uma tia que era professora. No curso normal Helena era excelente aluna, ficando em segundo lugar na classificação geral, numa época em que a primeira colocada era contratada como funcionária pública sem precisar fazer exame de ingresso:

Na época que eu me formei como professora, existia aquela cadeira em que a melhor aluna do curso tinha direito a ser admitida como funcionária pública, como professora.

Pelo menos na minha cidade, eu sou de Lins. Então, nós tínhamos uma concorrência muito grande, dentro do próprio curso. E eu me formei com 9.8 e a outra que ficou com 9.9, e conseguiu a classe. Então, por um décimo eu não consegui.

Assim que se formou prestou vestibular e entrou na Universidade de São Paulo, no curso de psicologia. Veio para São Paulo e passou a trabalhar como secretária. Segundo Helena, foi ser secretária porque não queria ser professora. Ao se casar, seu marido que também é japonês, a fez optar entre o estudo e o trabalho. Helena optou pelo trabalho, que de qualquer forma só poderia ocorrer em meio período, para que pudesse cuidar de sua casa e de seus filhos. Tornou-se professora não por opção, mas por força das circunstâncias, e por isso mesmo não considera ser necessário ter vocação para ser professor.

Helena tinha 55 anos na época da realização da entrevista e lecionava há 19 anos. Está profundamente magoada com a função que exerce. Foi agredida por uma mãe dentro da sala de aula, ao tentar descobrir o motivo da ausência de uma de suas alunas. Além disso, afirmou não saber lidar com a falta de respeito que sente por parte das crianças, que muitas vezes ofendem seus professores com palavrões, o que a faz chorar e ficar sem reação.

Para ela, a falta de respeito por parte dos alunos é o mais difícil no exercício docente. Atribui essa falta de respeito presente no comportamento dos alunos às famílias, que não impõem limites às crianças, além de serem desestruturadas.

Nunca fez concurso para se efetivar na rede estadual e não pretende fazer²⁶. Se possível, pretende parar de trabalhar e voltar a estudar:

Eu volto a estudar, que é a minha realização pessoal e também é o que os meus filhos querem que eu faça.

Considera a função de professor pouco valorizada socialmente, o que se expressa na carreira, que é mal cuidada e não apresenta possibilidades de melhorias concretas. Para ela, a função de professor é desvalorizada socialmente e financeiramente, ou seja, em todos os sentidos. O exercício docente perdeu o prestígio que tinha antigamente, e hoje em dia qualquer um pode se tornar professor, e a própria formação está descaracterizada.

²⁶ Na época da realização das entrevistas, estavam abertas inscrições para concurso para Professor de Educação Básica I na rede estadual de São Paulo.

Segundo Helena, hoje em dia o fato de ela ser professora não é motivo de orgulho para sua família. Seus filhos, dois dos quais cursando o nível superior, acham que ela deveria largar a escola e voltar a estudar, e seu marido acha um absurdo o salário que ela recebe:

Olha, até os doze anos, eles se orgulharam. Depois eles falaram, mãe, pelo amor de Deus... Tanto é que teve esse concurso, e eles não me deixaram fazer. Eles falaram, mãe, pelo amor de Deus! Chega! Por quê? Por causa dos problemas, que eu acabo levando pra minha casa. (...) Quando abriu a inscrição do concurso, eu falei: “Eu vou fazer. Meus filhos falaram assim, mãe, você percebeu quanto é? Se você o ano que vem pegar sala, muito que bem, se você não pegar, vai estudar, é o que nós queremos!” É o que eu vou fazer. E eu vou voltar a estudar.

Quando concluiu o curso normal, no entanto, foi motivo de orgulho para sua família de origem. Nesse sentido, ser professora foi motivo de orgulho e distinção. Com relação à cultura, Helena afirmou que sua família sempre valorizou o hábito de leitura. Por viverem com muitas dificuldades, no entanto, não tinha acesso a outras atividades culturais, como cinema, teatro, viagens, gosto que adquiriu mais tarde, em parte por ser professora, uma vez que considera fundamental para o trabalho docente que o professor se mantenha atualizado. Tornar-se professora, em relação à sua família de origem, significou melhorias em sua vida, em termos econômicos e culturais, dado que não se mantém na atualidade.

...

A classe social de origem e de pertença confere aos agentes disposições para a ação, que se apresentam nas estratégias estabelecidas bem como na visão de mundo que possuem, contribuindo para o estabelecimento de julgamentos e classificações de si e do outro. Para Bourdieu (1988) a classe social é definida por uma rede de relações e um conjunto de fatores, em que se faz necessário verificar aspectos como prestígio, profissão, renda, nível de escolarização, hábitos de consumo, entre outras questões.

Os dados apresentados neste capítulo, e referidos às professoras que participaram da pesquisa, perfazendo um total de 26 sujeitos permitem posicionar os docentes, em termos de sua origem, nas camadas populares, em função da escolarização atingida e da profissão exercida por seus pais e avós. Com relação à formação dos pais, verificou-se que a grande maioria deles, tanto

dos pais quanto das mães, possuíam por formação o antigo primário completo, destacando-se a presença de duas mães e três pais que possuíam nível superior. Já com relação à profissão, a maioria das mães trabalhava em casa, destacando-se a presença de duas professoras. Quanto aos pais, estavam distribuídos em sua maioria entre profissões manuais, destacando-se, no entanto, a presença um advogado e de um professor. Com relação aos avós maternos e paternos, a maioria possuía até o primário completo, com um número elevado de analfabetos, exercendo em sua maioria ocupações manuais, destacando-se um policial e um funcionário público. Assim, se por um lado se verifica leve melhoria no perfil sócio-econômico entre a geração dos avós e dos pais dessas professoras, constata-se que elas se originam das camadas desprivilegiadas da população, com pais e avós com pouca formação, exercendo profissões manuais e, portanto, carentes de capital econômico e do capital cultural valorizado socialmente.

Com relação aos irmãos das professoras, verificou-se que sua formação variou do ensino fundamental incompleto ao nível superior, em que a maior parte possuía no máximo até o ensino médio completo. O número de irmãos variou de um a dez, e as informações das professoras a esse respeito não foram precisas, o que dificultou a quantificação exata, sendo que elas mesmas se referiam aos irmãos dessa forma, ou seja, afirmando que a maioria cursou até no máximo o ensino médio, o que ocorreu sempre em escolas públicas, e o curso superior (quando era o caso) em instituições privadas.

Os dados aqui apresentados vão ao encontro das pesquisas que na atualidade apontam os professores das primeiras séries do ensino fundamental como originários, em sua maioria, das classes mais desfavorecidas da população. Esse afluxo de professores que se originam das camadas populares pode ser explicado, em parte, pela expansão da escolarização ocorrida nas décadas de 1940 e 1950. Segundo Sposito (1992), a expansão da escolarização, especialmente a ocorrida a partir do final dos anos de 1950, provocou a deteriorização das condições de funcionamento oferecidas nas escolas, além do rebaixamento salarial e da diminuição das exigências feitas à contratação de professores. Assim, a expansão da escolarização levou para a escola crianças e professores advindos dos meios populares e carentes do capital cultural nela exigido, o que, entre outros fatores, contribuiu para a desvalorização social da escola pública.

Estudos como os de Pereira (1969), Gouveia (1970), Melo (2003), entre outros, apontam – entre os anos de 1960 e início dos anos de 1980 – para uma maioria dos professores das primeiras séries do ensino fundamental (antigo primário) como originários das classes

médias. De qualquer forma, mesmo nesses estudos já se verificava participação, no professorado, de agentes advindos das camadas mais desfavorecidas da população.

Se de fato ocorreu, como afirma Pessanha (1992), um declínio no status do professor, a docência nunca foi ocupação para filhas da elite. Nesse sentido, cabe destacar que no século XIX as mulheres pobres e órfãs acolhidas em instituições públicas eram enviadas às escolas normais para se tornarem professoras, o que aponta para exercício destinado a parcelas bem delimitadas da população, e não outras (Campos, 2002). Assim, se por um lado Souza (1998) percebe a valorização do exercício docente com o advento da República e a organização e implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo; por outro lado diferentes estudos, dentre os quais podemos citar Souto (2005) – que aponta a grande variedade de escolas existentes à época –, Bittencourt (1990) – que aponta a precariedade das condições de trabalho existentes nas escolas primárias nos anos de 1920, especialmente nas escolas isoladas –, ou ainda Catani (1989) – que traz para discussão questões salariais enfrentadas pelos professores e expressas na *Revista de Ensino* da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo –, fazem ver que o trabalho de professor não era tão valorizado assim.

Cabe aqui apresentar argumentação de Vicentini (2002), para quem a existência de passado glorioso e laudatório diz respeito à construção social realizada para se contrapor a presente de dificuldades e incertezas, em que a comparação de diferentes tempos históricos como melhores ou piores não contribui para sua compreensão. Nesse sentido, concordo com Campos (2002), ao afirmar que a escolarização das crianças pobres no Brasil, que tem se realizado em escolas públicas nunca foi valorizada, e nem mesmo o trabalho nela desenvolvido pelos professores, especialmente o destinado aos primeiros anos dessa escolarização. É relevante essa afirmação uma vez que a questão da origem social das professoras se relaciona diretamente ao valor atribuído ao desempenho dessa função na sociedade, ao mesmo tempo em que determina aspectos do *habitus* dos agentes envolvidos no exercício docente, contribuindo para posicioná-los socialmente. A uma profissão desvalorizada são encaminhados agentes com menos recursos no que se refere ao capital econômico e cultural, além do fato de a eles ser destinada formação de segunda categoria, reforçando as deficiências de origem, fato que, com relação aos professores, só se agrava na atualidade.

Os dados aqui apresentados possibilitaram caracterização inicial dos professores que atuam no ciclo I da rede pública estadual de São Paulo. Esses professores são mulheres, que em sua maioria atingiram por formação o nível superior, operando certa distinção em relação às suas famílias de origem. A formação das professoras se realizou em escolas públicas até o ensino médio e em faculdades particulares no ensino superior, o que muitas vezes compromete sua qualidade. De qualquer forma, verificou-se elevação das condições materiais e culturais das professoras em relação a seus pais e avós, expressa na formação que atingiram, na formação e ocupação de seus maridos e nos bens de consumo que possuem.

Assim, se por um lado o salário recebido, do ponto de vista das professoras, permite a elas compor a renda familiar de forma que consideram como satisfatória, por outro percebem a função de professor como desvalorizada socialmente. Ao apontarem o que em seu cotidiano faz com que se sentam desvalorizadas, destacaram principalmente a não colaboração das famílias e a indisciplina dos alunos, deixando de considerar fatores, como por exemplo, as difíceis condições de trabalho às quais estão submetidas, como a falta de vínculo empregatício estável para metade das professoras investigadas.

Ao mesmo tempo em que apontaram a indisciplina dos alunos como algo que indicava a desvalorização da função docente, destacaram a moralização e disciplinarização das crianças como a principal tarefa a ser executada pelo professor das primeiras séries do ensino fundamental. Ao procederem dessa maneira, por um lado enfatizam aquilo mesmo que as desvaloriza, ou seja, reforçam a idéia socialmente difundida que para ser professora basta nascer mulher e com alguns atributos tidos como femininos como, por exemplo, ter paciência ou saber cuidar de crianças, em que atributos técnicos ou relacionados aos conhecimentos científicos necessários ao desempenho da função não são computados. Por outro lado, ao atribuírem para si a tarefa moralizar as crianças, as professoras operam distinção em relação a elas e suas respectivas famílias, posicionando-se de maneira diferenciada no espaço social, o que faz com que se agarrem a essa perspectiva, única forma de distinção vislumbrada.

Com relação aos fragmentos apresentados e que dizem respeito aos deslocamentos sociais das dez professoras entrevistadas, foi possível detectar regularidades em relação às famílias de origem, especialmente no que diz respeito à valorização do trabalho e dos estudos como possibilidade de ascensão social; à presença de relações de gênero e à submissão frente ao universo masculino; além de carência no que diz respeito à posse de capital cultural. Essas

questões podem ser compreendidas se referidas à aprendizagem de disposições para a ação realizada no ambiente familiar bem como às representações sobre elas formuladas. Ou seja, elas expressam aspectos do *habitus* relacionado às famílias de origem das professoras e também aspectos de sua visão de mundo, cuja compreensão é fundamental para a análise das relações estabelecidas pelas professoras socialmente, bem como de práticas por elas efetivadas no exercício da função e do que manifestam sobre ela.

Capítulo 4 – Condições de trabalho do professor e posição social: cultura escolar e facetas do *habitus* relacionado ao exercício docente

Mas todas as mudanças do estado, infelizmente, são todas assim: Pá! Chega na nossa cabeça, e é para fazer, não tem discussão! Então, é como acabei de te dizer, é tudo jogado, e o professor não é preparado para isso. Então é assim: “Se vira!” E você tem que buscar, conversar com um, com outro, e você tem que andar sozinho. E você entra em desespero. Tem que fazer, e você tem que achar uma alternativa...(Maria Cecília).

As condições objetivas nas quais o exercício docente se desenvolve e que, por sua vez, são fruto da institucionalização da função, contribuem para a constituição de determinadas disposições integradoras de *habitus* relacionado a esse exercício, que, entre outras formas, expressam-se na prática docente. O professor, ao se socializar para e no exercício da função docente, encontra-se imerso na cultura escolar, suas regras e procedimentos, que dizem respeito à função da escola em determinado contexto histórico e social. Para Vinão-Frago (1998), a cultura escolar constitui conjunto de idéias, pautas e práticas que conformam o pensamento e as ações dos agentes envolvidos no fazer escolar, conferindo-lhes sentido. Constituída ao longo da história, guarda relação com o contexto no qual encontra-se inserida, numa relação de interferências múltiplas. De acordo com Julia (2001, p. 10):

Poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).

A prática docente e a percepção que o professor possui da atividade por ele desempenhada revelam modos de ser e agir desses profissionais na escola e para além dela, relacionados à cultura escolar e ao que se espera ver concretizado por meio dessa instituição. Cabe destacar que ao me referir à prática docente estou compreendendo-a tal qual formulada por Gimeno Sacristán (1999), para quem prática docente é cultura objetivada, na forma de legado

imposto aos sujeitos, expressando-se como sabedoria compartilhada, ações a serem executadas ou mesmo estilos docentes. As práticas expressam aspectos da cultura escolar, uma vez que os professores compartilham condutas, crenças, formas de compreensão, emoções, valores. De acordo com Gimeno Sacristán (1998), o professor, em sua atividade de transmissão cultural, ao se guiar em situações complexas e muitas vezes imprevisíveis, submete-se às demandas que lhe são apresentadas e que pressupõem a adoção de determinado referencial de conduta, no qual encontram-se modelos de atuação. Para o autor, isso ocorre devido à existência de esquemas de comportamento que estruturam o conjunto da prática docente, que se reproduzem e dão continuidade a modelos pedagógicos nela estabelecidos, ao mesmo tempo em que revelam condicionantes institucionais. Os padrões de comportamento dos professores são apreendidos e reproduzidos em decorrência de finalidades implícitas e explícitas designadas à instituição escolar. A racionalidade que explica o funcionamento da escola não reside apenas na cabeça dos professores, mas em algo que é próprio à organização do sistema escolar e suas pautas de comportamento.

A racionalidade individual é expressão de determinantes mais amplos. Segundo o autor, a cultura escolar se estabiliza por meio do *habitus* e da institucionalização. O *habitus* refere-se a pautas internas, ou seja, a disposições para a ação que foram incorporadas pelos agentes; e a institucionalização refere-se à tipificação de ações habituais por meio de regras e da coerção (Gimeno Sacristán, 1999). O *habitus* do professor diz respeito à cultura escolar sedimentada historicamente, relacionada ao modo escolar de socialização e suas pautas de funcionamento. Diz respeito também às condições objetivas em que esse exercício se desenvolve, ou seja, a uma dada sociedade em um dado momento. Dessa forma, importa destacar e analisar as disposições para a ação expressas nas práticas que as professoras afirmaram desempenhar, e que dizem respeito à forma escolar de socialização instituída historicamente, bem como ao contexto social em que essa escolarização se desenvolve.

Investigar aspectos do *habitus* relacionado à função de professor implica compreender como esse aprendizado se processa no interior das escolas. Ao explicitar a forma como ocorre a interiorização de disposições para a ação que compõem o *habitus*, Bourdieu (2001) aponta essa incorporação relacionada ao aprendizado realizado pelo corpo, em que o corpo entra em relação com o mundo e o compreende porque foi exposto às suas regularidades. O agente adquire assim compreensão prática do mundo, utilizada para percebê-lo, em que as

estruturas cognitivas são produto da incorporação das estruturas sociais. Não se trata, portanto, de consciência, mas de disposições aprendidas no processo de socialização.

Ao desempenhar determinada função, do que deriva ocupar determinada posição no espaço das relações sociais, os agentes são moldados pela socialização que diz respeito a esse desempenho. Dessa forma, o agente é forjado nas e para as relações sociais, em que a própria individualização é resultado de processo de socialização. O espaço em que o agente está situado o caracteriza, ao mesmo tempo em que lhe permite estabelecer estratégias adaptadas e renovadas.

Para o autor, o *habitus* não é isolado nem calculista. Diz respeito a uma classe, fração de classe, grupo, e por isso mesmo constitui o lugar de solidariedades e adesões entre agentes que são produto de condições e condicionamentos semelhantes, em que se encontra na conduta dos pares a legitimação de sua própria conduta, fundada em acordo imediato entre as maneiras de julgar e agir, mesmo em meio a disputas por posições. O *habitus* de cada agente é ajustado antecipadamente e tende a produzir ações que, a despeito de disputas e desentendimentos, dizem respeito a interesses compartilhados (Bourdieu, 2001 b).

Pretendo evidenciar neste capítulo as condições objetivas de trabalho dos professores, que constituem e são constituídas pela posição por eles ocupada no espaço das relações sociais, numa relação de múltiplas determinações. A posição ocupada pelo professor no espaço das relações sociais e as condições objetivas em que o desempenho dessa função se desenvolve se expressam no *habitus* relacionado ao exercício dessa função. Parto da suposição de que as condutas assim produzidas tendem a se adaptar às condições das quais são produtos, em função do acordo existente entre as disposições dos agentes – produtos do *habitus* familiar e dos processos de socialização – e as exigências do universo em que se encontram inseridos. O agente é dessa forma duplamente informado sobre as condutas a realizar, ou seja, pela estrutura objetiva das condições a que está submetido e pelos esquemas empregados para compreender essa estrutura.

O professor age de acordo com a história que nele está incorporada na forma de disposições e também de acordo com a história que está inscrita no posto que deve ocupar, além das condições a que se encontra submetido. Os agentes ocupam funções às quais são sociologicamente destinados, promovendo o encontro e a adaptação de aspectos de seu *habitus* de origem com disposições relacionadas ao *habitus* que diz respeito ao cargo que desempenham. Essa harmonia, no entanto, nem sempre é perfeita, ou seja, existem situações em que, nas

palavras de Bourdieu (2003 k), “a relação entre os agentes e seu posto assenta-se num mal-entendido” (p.103), em que suas disposições não se ajustam ao cargo por eles ocupado.

Quando ocorre o ajustamento, no entanto, as qualidades exigidas pelo cargo se apresentam para além da esfera estrita de seu desempenho, ou seja, em outras esferas da vida, como foi o caso das professoras entrevistadas, que afirmaram ser reconhecidas como professoras fora da sala de aula, por condutas que assumiam em seu dia-a-dia sem que agissem de forma deliberada, e que acabavam por denunciar, mesmo para desconhecidos, o fato de serem professoras:

É tão engraçado, porque parece que a gente adquire não é, as características físicas do professor. Porque em todo lugar que eu vou falam “Você é professora, não é?” E eu tenho orgulho disso. Todo lugar que eu vou. Tem gente que tem vergonha, eu não, todo lugar que eu vou, me falam, você é professora! Eu dou risada. Não consigo entender porque, eu falo assim, meu Deus, que característica é essa. E é todo lugar que eu vou. Não preciso falar que eu sou professora. Já falam, não sei porque. Sinceramente não sei porque todo lugar que eu vou eles me falam... (Maria Cecília).

Tem alguma coisa com a minha letra. As pessoas falam: “Nossa, você tem letra de professor!”, Isso sim, já me aconteceu várias vezes. Minha letra é bem redondinha, bem certinhna, então isso sim. E também quando eu falo alto, eu estou num lugar e começo a falar alto, aí eu me explico: “Desculpa gente, eu pensei que estava na sala de aula, desculpa” (risos). (Isaura).

É possível verificar nos depoimentos acima relatados que, para as professoras entrevistadas, a docência não se caracterizava apenas como um papel a ser desempenhado, do qual elas se desfaziam ao sair da escola, mas como uma determinada forma de ser e estar no mundo, de se posicionar, estabelecer juízos de valor, de atuar de acordo com certos esquemas de ação. O fato de serem professoras estava inscrito em seus corpos, em suas formas de ser, ou seja, incorporou-se ao *habitus*, direcionando suas ações e lhes conferindo sentido, fazendo com que em alguns aspectos elas se assemelhassem e contribuíssem, a seu modo, para perpetuar o *habitus* docente. Regularidades evidenciadas nos depoimentos das professoras sobre suas práticas e que dizem respeito a aspectos do *habitus* relacionados ao exercício da função docente serão destacadas neste capítulo.

Ser professor compreende ocupar determinada posição no espaço social e essa posição se expressa e ao mesmo tempo constitui determinado *habitus* relacionado a esse exercício, constituindo disposições para a ação expressas em tomadas de posição e julgamentos, além de

favorecer o estabelecimento de práticas que, ao serem analisadas, permitem capturar o *habitus* em alguns de seus aspectos.

Ocupar uma posição social compreende a assunção de determinada visão de mundo. Para a compreensão da visão de mundo expressa nos depoimentos das professoras e com o objetivo de captar a percepção que possuem de si e do outro no exercício docente, uma atenção especial foi dada aos adjetivos por elas utilizados que, segundo Bourdieu (1996 a), expressam as qualidades imputadas aos sujeitos e às coisas, cujos valores positivos estão sempre associados ao pólo dominante das relações sociais, enunciando juízos sociais e evidenciando representações. De acordo com Bourdieu (2003 b), as representações que os agentes têm do mundo social expressam a visão de mundo desses agentes – relacionadas à posição que ocupam no espaço social, – e ao mesmo tempo dizem respeito à contribuição que esses agentes dão para a construção dessa visão de mundo, ao lutarem por impô-la como a mais correta, entre outras visões de mundo relacionadas a outras classes ou grupos de agentes. Ainda de acordo com o autor, as representações assentam-se na objetividade e também nos esquemas de percepção dos agentes, que por sua vez compõem o *habitus* e são produtos da incorporação da estrutura social, e que, nas palavras do autor:

Em consequência, levam os agentes a tomarem o mundo social tal como ele é, a aceitarem-no como natural, mais do que a rebelarem-se contra ele, a oporem-lhe possíveis diferentes, e até mesmo antagonismos (...) (Bourdieu, p. 141).

Ao ter por objetivo compreender a posição ocupada pelo professor no espaço das relações sociais, evidenciando aspectos do *habitus* docente, a análise das condições em que esse exercício ocorre se torna fundamental. Importa não a análise das condições “em si”, mas “em relação a”, ou seja, importa considerar o estabelecimento da diferença. As práticas sociais expressam as condições objetivas de vida às quais os agentes encontram-se submetidos, bem como as disposições geradas pelo *habitus*. Nesse sentido, importa analisar a função de professor por dentro, ou seja, como ela se estrutura e quais as relações nas quais os docentes encontram-se envolvidos, buscando a compreensão da forma como se vêem e são vistos, bem como daquilo que lhes confere ou não distinção e prestígio.

Mills (1969) oferece algumas pistas para a compreensão dos fatores que expressam as condições de trabalho a que os sujeitos estão submetidos, e que lhes confere ou não distinção,

especialmente no que diz respeito àqueles que se dedicam a ocupações não manuais, como é o caso dos professores, e que, para o autor, pertencem às classes médias, que têm sempre a ambição da ascensão e o medo de tudo perder. Para o autor, entre outras questões, importa considerar a formação exigida, o local em que a função em questão se desenvolve e as dificuldades enfrentadas, as relações estabelecidas, o grau de autonomia que os sujeitos dispõem, o poder que exercem sobre outras pessoas.

Nas entrevistas realizadas, as professoras foram incentivadas a falar das dificuldades enfrentadas em seu dia-a-dia, sob diferentes aspectos. Além de serem interrogadas diretamente sobre essas dificuldades, algumas vezes elas eram mencionadas ao relatarem diferentes momentos por elas vivenciados em suas carreiras. As dificuldades apontadas foram variadas, e iam desde problemas com o espaço físico – como, por exemplo, sala de professores inadequada; falta de biblioteca; ausência de limpeza; pouca ventilação; goteiras, – a problemas com material didático que não era adequado; não era suficiente; ou que não era enviado pelo governo.

Além disso, muitas vezes as professoras se viram obrigadas a trabalhar em escolas distantes, em locais perigosos, provocando inclusive mal-estar na relação com seus esposos, pois eles percebiam o risco ou o desconforto enfrentados por elas. Foi o caso de Maria Cecília, que escolheu uma escola situada em região afastada da Grande São Paulo, para ela local ermo e cheio de mato; de Fátima, que andava oito quilômetros para chegar até a escola em que trabalhava no interior; de Laura, que foi trabalhar em escola situada em favela, e se assustava com “os bandidões” do local. Algumas professoras, no entanto, como Diva, Marli ou mesmo Fátima, consideraram que as escolas hoje em dia são bem equipadas, não enfrentando problemas relacionados ao espaço físico em que trabalhavam.

De fato, alguns aspectos relacionados ao espaço físico eram percebidos como problema, mas nada que afetasse a ação por elas desenvolvida na escola. Laura apontou algumas dificuldades enfrentadas sobre a questão do espaço físico, mas transpareceu em seu depoimento que de certa forma ela já havia se habituado à escola pública. Isso porque ao começar sua carreira no magistério, Laura assustou-se com o espaço escolar, uma vez que tinha como referência o colégio de freiras em que havia estudado na infância, onde, em suas palavras:

Elas eram muito rígidas, muito rigorosas, o uniforme tinha que ficar impecável! (...) Eu tinha aquela imagem de colégio do colégio de freira, todo certinho, tudo arrumadinho. Eu estranhei muito, fiquei assustada com o que vi (Laura).

Verificou-se que para as professoras entrevistadas trabalhar na escola era atividade valorizada e que o espaço escolar, de maneira geral, não era visto como inadequado. Pode-se inferir que, devido ao lugar de origem dessas professoras, à exceção de Laura, de fato o espaço escolar não provocasse estranhamento, até mesmo por ser local sancionado por suas famílias. São professoras que advêm de famílias simples, com poucos recursos financeiros, e que em sua maioria realizaram a escolarização em escolas públicas. Para Bourdieu (2001 d), ocupar determinado espaço físico possui relação de correspondência com a posição social, exprimindo hierarquias e distâncias. As professoras exerciam a docência em escolas que apresentavam condições físicas precárias (sem ventilação, com barulho, cheiros ruins, armários quebrados), reveladoras da posição social por elas ocupada, ou seja, posição desvalorizada socialmente. Ao mesmo tempo, para as professoras, trabalhar na escola significava proximidade a equipamentos educacionais, serviço público cobiçado se considerarmos o lugar de onde vieram, expressando ganho de posição em relação à experiência prolongada que tiveram em suas famílias de origem, de distância social em relação a espaços de alguma forma valorizados. As professoras se apropriavam do espaço escolar e procuravam valorizá-lo, uma vez que consideravam possuir as propriedades adequadas para habitá-lo, em oposição a seus alunos, que não respeitavam e não sabiam ocupar esse espaço.

Para além de problemas relacionados ao espaço físico ou ao material pedagógico, que consideraram escasso, as professoras também apontaram problemas relacionados à carreira, como os baixos salários recebidos e à baixa possibilidade de ascensão – inicia-se a carreira como professora e aposenta-se como professora –, com pouca diferença salarial. Para a maioria delas, o salário era percebido como injusto. Três das professoras entrevistadas, no entanto, avaliaram que o salário não era tão injusto assim, se comparado a outras profissões ou mesmo em relação às horas por elas trabalhadas. Mas expressões como: “injusto”; “lamentável”; “infelizmente”; “muito pouco”; foram freqüentemente utilizadas pelas professoras ao se referirem ao salário recebido. Assim, possuíam visão de que o salário do professor é baixo e inadequado, apesar de ser importante na composição de suas rendas familiares. Porém, ao serem interrogadas sobre o mais difícil para elas no desempenho da função – e que será explorado mais à frente –, a questão salarial não foi mencionada por nenhuma delas.

As professoras mencionaram também dificuldades relacionadas ao reduzido número de funcionários nas escolas, excesso de trabalho, rotatividade dos professores, entre outras

questões. Apesar de tudo, algumas vantagens no desempenho da função docente eram percebidas, como férias ampliadas, flexibilidade no horário, auxílio distância, licença prêmio, faltas abonadas, enfim, pequenos alívios em face de uma carreira que no geral se apresentava para elas permeada por angústias e sofrimentos. Além disso, outro aspecto por elas apontado como vantagem oferecida pelo exercício docente foi o fato de poderem conciliar o trabalho fora de casa com seus afazeres de donas de casa, ou seja, de mães e esposas, expressando questões sociais relacionadas ao gênero, que serão retomadas mais adiante.

A questão do concurso era vista como vantagem e desvantagem, obviamente dependendo da situação funcional da professora. Para as concursadas, significava a segurança de ser funcionária pública. Para quem não era concursada, isso se punha como problema a ser enfrentado todo início de ano, quando da escolha das aulas, uma vez que implicava mudança de escola e até mesmo a possibilidade de ficar sem trabalho, apesar de ser apontado como vantagem da docência o fato de nunca faltarem aulas para dar, caso não se fosse exigente em relação à distância. Dentre as professoras entrevistadas, metade era concursada e metade era OFA, o que revela a instabilidade à qual metade delas encontrava-se submetida. Mesmo para quem era concursada, a escolha das aulas no início do ano se caracterizava como situação de tensão e angústias, gerando expectativas quanto a conseguir os horários e as turmas de preferência de cada uma delas.

Outro fato relacionado à realidade concreta do exercício da docência e que se punha para as professoras como dificuldade era a solidão por elas enfrentada. A maior parte das tarefas executadas pelas professoras diz respeito à sala de aula, sobre a qual elas devem garantir o controle, e cada uma se vira como pode para ensinar as crianças. Os problemas enfrentados são inúmeros, sejam eles relacionados a manter a disciplina, a questões de aprendizagem, ou mesmo ao relacionamento entre as crianças, só para citar alguns exemplos. São poucos os momentos de contato com os outros professores. O horário do café é muito corrido, e a HTPC era percebida pelas professoras entrevistadas como momento reservado muito mais para que recebessem instruções do que para a promoção de trocas entre os colegas. Além disso, o fato de todo início de ano trocar o grupo de professores, em decorrência da escolha das aulas, impossibilitava a formação de um grupo de trabalho coeso.

Além de se sentirem sozinhas, as professoras relataram que no início de suas carreiras, muitas vezes sentiram-se desesperadas e despreparadas para enfrentar a sala de aula:

Eu me desesperei, porque eu não tenho experiência de alfabetização. (...) É aquilo, eu tive incentivo para ingressar, mas depois que você está lá, a responsabilidade é sua. (Mariana).

Com o decorrer da carreira, todas afirmaram que o sentimento de solidão permaneceu, o que mudou foi o fato de, com o tempo, tornarem-se mais experientes e aprenderem a se virar sozinhas. Para elas, aprende-se mais com o exercício da função que nos cursos de formação, ou seja, foi no exercício da função que aprenderam os traquejos da docência, como se verifica no depoimento de Paula:

Essas coisas, como lidar com a indisciplina, você vai aprendendo com o tempo, olhando, observando muito com os olhos... Aprende com a experiência...

A ajuda por parte dos colegas, no entanto, não era comum e nem ocorria espontaneamente. As professoras aprenderam os traquejos da função por meio da observação dos mais experientes, solicitando ajuda aos colegas, ou mesmo por meio das chamadas de atenção recebidas de diretores e coordenadores para que se enquadrassem nas regras de funcionamento da escola. Os depoimentos de Mariana e de Laura, nesse sentido, são bastante significativos:

Eu dou uma olhadinha, na hora do intervalo eu procuro saber o que as meninas usam, vou nas salas dar uma olhadinha, não é, para ver o que é que eu posso aproveitar (risos) (Mariana).

Eu fui chamada a atenção pela diretora porque eu levei jornal para a escola, e naquela época não podia. Ela também não gostou porque eu levei um relógio para a sala. E assim foi, eu fui aprendendo o que podia e o que não podia. Hoje já é tudo diferente (Laura).

Dessa forma, era com a prática que as professoras aprendiam regras e rotinas escolares, o que demonstra aspectos da cultura escolar. A conduta do professor é produto da forma escolar, que pressupõe certos espaços, certas atividades, ou seja, coordenadas organizativas que demandam ações a serem realizadas, das quais as professoras rapidamente se apropriam ao exercer a docência.

Ao serem questionadas sobre o mais difícil para elas no exercício docente, todas responderam a indisciplina das crianças e a falta de apoio dos pais. Essa informação se repete nas informações prestadas pelas 16 professoras que apenas responderam aos questionários. Os principais problemas enfrentados pelas professoras em seu dia-a-dia referiam-se, portanto, ao

contato que necessitavam estabelecer com seus alunos para a condução do cerne de sua função, ou seja, o ensino e a educação das crianças, e também à falta de apoio dos pais para que pudessem realizar essa tarefa com sucesso. As professoras percebiam as dificuldades existentes nesse contato com os alunos sob diferentes aspectos, porém, a questão da disciplina estava muito marcada em seus depoimentos. Para elas, as crianças eram indisciplinadas, não respeitadoras do espaço escolar e tampouco de seus professores, atrapalhando o bom andamento das aulas. As professoras relataram que muitas vezes os alunos eram agressivos, os professores eram xingados, levavam chutes ou mesmo eram tratados aos gritos por seus alunos. Outras vezes os alunos eram agressivos entre eles, levando inclusive armas para a escola. As professoras sentiam-se impotentes e acusavam os pais das crianças como os responsáveis por essa situação existente nas escolas. Além disso, reclamavam também da falta de autonomia para punir as crianças:

Acontece que hoje a gente não pode fazer nada. Não pode suspender aluno, então fica aquela situação, vai que a criança, digamos, desrespeita, ou fala um palavrão, qualquer coisa assim, a só gente pode chamar a mãe, conversar com a mãe. Agora uma suspensão mesmo, não pode dar. (Clara.).

Com relação aos pais, destacou-se referência à omissão da família. Para as professoras os pais eram omissos, não apoiavam suas ações, não manifestavam interesse pelo aprendizado de seus filhos e delegaram aos professores a responsabilidade por educá-los; o que fazia com que as professoras em alguns momentos se sentissem como babás ou simples tomadoras de conta de crianças. Esses aspectos serão retomados ao se discutir as relações estabelecidas no ambiente escolar.

Além das dificuldades enfrentadas, outro aspecto importante para a compreensão das condições de trabalho dos professores é a análise do grau de autonomia relacionado às tarefas que executam, além das hierarquias e relações estabelecidas no ambiente de trabalho. Ao serem interrogadas sobre se tinham ou não autonomia no exercício de sua função, todas responderam que, para o preparo das aulas, tinham autonomia. Percebiam, no entanto, que essa autonomia era bastante relativa. Além do que foi exposto no depoimento acima, ou seja, da percepção que não possuíam a autonomia desejada para a punição de seus alunos, percebiam uma certa intromissão em seu trabalho como consequência de instruções semanais vindas da Diretoria de Ensino (DE) e repassadas para elas nos momentos de HTPC, relacionadas a tarefas a fazer, projetos a

implementar, enfim, a atividades que elas necessariamente deveriam desenvolver junto a seus alunos. Isso gerava sobrecarga nas professoras, conforme se verifica do depoimento de Laura:

A Diretoria, elas gostam de impor, a gente fica assim até meio atordoada com tanto projeto, tanta coisa que tem que se fazer fora as aulas. Vem muita coisa mandada pela Secretaria, é sempre para ontem, sabe essas coisas? Mas hoje eu já não esquento muito a cabeça, mas eu já fiquei muito aflita, ansiosa, porque eu queria dar conta de tudo e sabe aquela coisa assim, atropelada. É muito ruim, você fica angustiada.

Além das questões imediatas vividas pelas professoras na relação estabelecida entre a escola e a Diretoria de Ensino no dia-a-dia, as reformas educacionais implementadas pela Secretaria Estadual da Educação também foram apontadas como um grande problema enfrentado por elas, o que se agravava pelo fato de que essas reformas eram sempre impostas e na maioria das vezes as professoras não concordavam com elas, gerando descontentamento, angústia e incompreensão:

Eu preferia a quarta-série, mas hoje eu já não quero mais. E houve um motivo, foi a progressão continuada... A progressão continuada foi uma coisa que foi imposta, ela foi jogada, e nós não entendíamos o porquê e nem como fazer. Só sabíamos que não podia repetir, e isso e aquilo, e que a criança tem que passar de ano... Mas ninguém falava para gente o porquê, ninguém veio aqui, ninguém foi nas escolas, para explicar: “Olha, a coisa funciona assim!” Nós só sabíamos que tínhamos que aprovar os alunos, não é? E para mim era uma angústia ter que mandar alunos para a 5ª série sabendo que ele estava aprendendo a fazer o nome, então aquilo ali me angustiava (Laura).

Quando eu precisei mudar o sistema do meu trabalho, para mudar, eu ganhei uma pressão alta. Tive que ir para o construtivismo. O pior é que eles não davam condição de nada. Vinha imposto. (...) Essa mudança foi muito sofrida para mim. (Maria Cecília).

A progressão continuada foi completamente imposta! Completamente imposta, é assim e ponto final. Ninguém perguntou, ninguém pediu sugestões. É completamente... Foi imposto e isso já vem há algum tempo, e agora há pouco tempo que a gente teve capacitações a respeito. A gente vai atrás, a gente busca, a gente quer acompanhar, quer aceitar, quer entender. Mas só agora, de pouco tempo para cá, que a gente têm capacitações para isso. É muito difícil... (Isaura)

Enquanto eu estava em Osasco estava havendo a municipalização e os professores estavam com muito medo, ninguém sabia direito o que ia acontecer, ninguém sabia o que fazer.(...) Eles prometeram muitas vantagens, mas no final essas vantagens não aconteceram (Paula).

Palavras como sofrimento, imposição, medo, entre outras, foram por elas utilizadas ao se referirem a esses eventos. Dentre essas reformas, foram citadas: a implantação dos ciclos, que implicou a promoção automática dos alunos e na reorganização física das escolas em São Paulo²⁷; a municipalização das escolas da Grande São Paulo em que trabalhavam, que gerou várias implicações em suas vidas funcionais; e a extinção das Escolas-Padrão²⁸. Assim, pelos depoimentos das professoras, verificou-se que elas não foram consultadas quando da elaboração de reformas que atingiram diretamente seu trabalho, ao mesmo tempo em que foram obrigadas a adotar novos métodos e procedimentos relacionados ao trato com os alunos, com os quais muitas vezes não concordavam ou sequer compreendiam do que tratavam; além de serem deslocadas de suas sedes de trabalho à revelia, o que sinalizou forte ausência de autonomia no desempenho da função docente. Jacomini (2004), ao pôr em discussão experiências ocorridas no estado de São Paulo em relação à adoção de ciclos, discute a resistências dos educadores em implementar essas reformas, o que para ela relaciona-se a condicionantes materiais (muitos alunos por sala, inexistência de espaço para realização de turmas de recuperação), condicionantes institucionais-pedagógicos (falta de material pedagógico, de formação para os professores) e condicionantes ideológicos (lógica excludente do sistema de ensino), apontando, entre outras questões, a não participação dos professores nas tomadas de decisões e suas dificuldades para pôr em prática as mudanças propostas. Essas questões evidenciam a desvalorização política da escola e do exercício docente nela realizado.

Até agora, pelo que se evidenciou, exercer a docência não significa ocupar posição de prestígio social, uma vez que esse exercício está associado a angústias, instabilidades, ausência de autonomia, impotência, desrespeito, imposições, sobrecargas, medo, ou seja, relaciona-se a características negativas. Frente ao exposto, verificou-se que os professores exercem sua função em condições adversas, o que por certo repercute na maneira como se vêem e são vistos socialmente. As condições concretas de exercício docente, no que se refere aos baixos salários recebidos, à carência de recursos materiais, ao número excessivo de alunos por sala, ao sistema administrativo burocrático e centralizador, entre outros fatores, tem sido tema de diferentes

²⁷ Em 1998, o ensino nas escolas estaduais paulistas foi organizado em dois ciclos, a saber: ciclo I, da primeira a quarta séries; e ciclo II, da quinta a oitava séries, com o regime de progressão continuada para os oito anos do ensino fundamental. Nessa gestão estadual (1995/1998) houve também a separação física das escolas, algumas permanecendo apenas com salas do ciclo I e outras apenas com salas do ciclo II (em alguns casos, com salas de ensino médio).

²⁸ Sobre a criação do Projeto Educacional Escolas-Padrão ver, entre outros, UTSUMI (1995).

estudos (Klein, 1992; Bosi, 1996; Junqueira & Muls, 2000, entre outros). Marin (1998) apresenta discussão sobre a forma como essa precariedade nas condições de exercício da docência apresenta-se na bibliografia sobre o tema, revelando diferentes problemas no desempenho da função que por sua vez comprometem a qualidade da educação oferecida. Sampaio & Marin (2004), discutem como a precarização nas condições de trabalho do professor se expressa nas práticas curriculares, destacando que essa precarização não é recente, mas que, no entanto, se acirra na atualidade. As autoras apontam esse acirramento a partir dos anos de 1970, por meio de políticas educacionais de expansão do atendimento escolar e ao mesmo tempo de contenção de investimentos; fato que se agrava nos anos de 1980 e 1990 ao acentuar-se a interferência de organismos internacionais nos redirecionamentos curriculares, submetendo necessidades de escolarização a necessidades políticas e econômicas. As autoras analisam de que forma aspectos relacionados a precariedades existentes no trabalho dos professores se expressam em suas práticas, seja no que diz respeito aos conteúdos básicos da escolarização, seja no que diz respeito ao ensino de crenças e valores na escola.

Com relação à dimensão histórica dessas dificuldades, alguns estudos que tratam da função de professor e da escolarização no Brasil apontam problemas relacionados a questões salariais e difíceis condições de trabalho docente já no final do século XIX e início do século XX, quando o estado republicano tomou para si a tarefa da educação escolar. Dentre esses estudos, podemos destacar Catani (1989) que, ao analisar a organização dos professores em torno da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo no início do século passado, destacou aspectos das reivindicações da categoria expressas em seu órgão divulgador, qual seja, *A Revista do Ensino*. Os temas abordados na *Revista do Ensino* estavam relacionados, entre outras questões, às condições concretas de trabalho nas escolas, à organização do sistema de ensino, à denúncia sobre falhas na formação dos professores, bem como à falta de recompensas para o trabalho. Souto (2005), ao apontar a existência de vários tipos de escolas primárias em São Paulo nas décadas de 1890 a 1930, revela diferenças existentes nas condições de trabalho oferecidas aos professores bem como na remuneração por eles recebida, aspecto também explorado por Bittencourt (1990), ao destacar as péssimas condições de trabalho a que estavam submetidos os professores que lecionavam em escolas isoladas nas décadas de 1920 e 1930.

De fato, historicamente, as condições de trabalho oferecidas aos professores nunca foram adequadas, além dessa inadequação permanecer na atualidade, o que revela desprezo e

pouco caso com a escola pública e seus agentes, além de compor aspectos da cultura escolar. Ao que parece, destina-se aos pobres uma escola pobre. Quinteiro (1998), ao discutir a expansão da escolarização no Brasil, aponta a geração de uma escola pública destinada aos pobres, em decorrência da ausência de investimentos adequados, em que essa expansão transforma-se em bandeira político-eleitoral, mas não são resolvidos seus problemas mais graves.

Outro aspecto importante para a compreensão das condições objetivas em relação às quais os agentes encontram-se submetidos diz respeito às hierarquias existentes no desempenho das diferentes funções, a partir das quais é possível estabelecer distinções e posicionar-se no interior do campo ao qual essa função se refere. A fim de evidenciar as condições concretas a que os professores encontram-se submetidos no exercício de sua função, ao se investigar a docência em uma perspectiva relacional, há que se levar em conta a forma como esse exercício se realiza na escola, a fim de compreender como e com quem o professor estabelece comparações, ou seja, opera distinções e se posiciona no espaço das relações sociais. De acordo com Bourdieu (1991), a análise da posição social ocupada pelos agentes, para o que importa investigar relações de distinção, contribui para o entendimento do ponto de vista a partir do qual a realidade social é construída. Além disso, o autor destaca que essa distinção necessita ser percebida pelo outro, com quem as relações de distinção são estabelecidas, uma vez que constitui diferença hierarquizada que traz benefício e lucro simbólico (Bourdieu, 1988).

Nas escolas pesquisadas, as professoras estabeleciam relações com a diretora e com a professora coordenadora pedagógica; com as demais professoras e funcionários administrativos, além das crianças e suas famílias. Nas relações estabelecidas com a direção e coordenação, as professoras entrevistadas percebiam hierarquia a ser respeitada, mas encaravam as tarefas desenvolvidas tanto pela diretora como pela coordenadora como muito mais de auxílio do que de cobranças. Verificou-se expectativa em relação à função tanto da direção como da coordenação no sentido de imprimir certo ritmo à escola, auxiliar na obtenção da disciplina ou mesmo para manter o grupo coeso, o que nem sempre ocorria. Além disso, algumas professoras, como Paula, Laura e Fátima, apontaram as relações estabelecidas com a direção da escola como uma das maiores dificuldades por elas enfrentadas em alguns momentos de suas carreiras, momentos em que se sentiram perseguidas por diretoras, o que, segundo elas, era muito ruim e atrapalhava bastante o trabalho, o que demonstra que de certa forma estavam “nas mãos” dos diretores, o que também se evidenciava quando da necessidade de resolver questões como, por exemplo, em

relação à sala a assumir ou mesmo qual a melhor data para desfrutarem de uma licença prêmio. Todas elas consideraram, no entanto, que na atualidade, de uma maneira geral, as relações estabelecidas com a direção e coordenação são mais democráticas.

Ainda assim, para as professoras existem muitas coordenadoras ou mesmo diretoras que: “deixam a desejar”; “que se intrometem em tudo”; “que não sabem ser líderes”; “que engavetam tudo”; “que não conseguem comandar o grupo”; evidenciando aspectos negativos por elas identificados nesses profissionais. Dessa forma, as professoras, a partir de seu ponto de vista, diminuía as distâncias hierárquicas existentes. Existe hierarquia, mas do ponto de vista das professoras essa hierarquia é funcional e não de poder ou mesmo de prestígio. De seu ponto de vista, estavam muito próximas da direção e coordenação, e as diferenças existentes eram mais técnicas que de prestígio.

Do ponto de vista da coordenadora entrevistada, no entanto, existem diferenças no respeito conferido à direção e à coordenação da escola por parte dos alunos e seus familiares, que é maior que o conferido às professoras. Além disso, para ela, não é qualquer um que pode ser coordenador, e infelizmente hoje em dia os professores são muito mal formados. Tanto a diretora quanto a coordenadora entrevistadas relataram que também são professoras e que exerceram essa função há pouco tempo, preferindo ressaltar mais as proximidades com o corpo docente que os afastamentos. Mas, no decorrer das entrevistas, a distinção por elas operada em relação às professoras ficou evidente, até mesmo porque consideraram que lhes era exigido muito mais responsabilidades para que pudessem dar conta da função que exerciam. Além disso, segundo elas, existem professores e professoras, uns que se comprometem, outros que não estão nem aí, e isso não ocorre ao se ocupar um cargo como o delas, que exige compromisso e dedicação. Possuíam mais poder e eram melhores que as professoras em vários aspectos.

Já em relação aos demais funcionários da escola, as professoras consideraram que deve haver uma distância respeitosa, ou seja, atribuíam ao professor um determinado lugar, do que resultava que deveriam ter condutas para obter respeito, evitando meter-se em desavenças e fofoca:

Eu já passei por diversas escolas e nunca tive problema com os funcionários. Mas eu já vi muita coisa. Eu acho que o professor tem que saber se dar ao respeito, tem que ter postura de professor, dentro e fora da escola. Se ele agir assim, não enfrenta problemas. (Maria Cecília).

Tem escola que tem muita futrica, tem implicância, mesmo da parte do pessoal de secretaria. O melhor é cada um ficar no seu lugar. E o professor deve se dar o respeito, não deve ficar entrando em desentendimento com funcionário (Laura).

De seu ponto de vista, eram diferentes e estavam acima dos demais funcionários da escola, devendo marcar essa diferença. Já em relação aos demais professores, na escola, como em qualquer ambiente de trabalho, existem disputas e desavenças. Alguns problemas foram apontados pelas professoras como: “ciúme”; “inveja”; “fofocas”; “falta de colaboração”; “esconder o jogo”; “resistência das mais antigas”; “falta de preparo das mais novas”. Relataram também que algumas vezes ocorrem solidariedades. Afirmaram não haver hierarquia entre elas, mas a análise das respostas permite identificar, sim, diferenciações, pois as professoras concursadas ocupavam posição funcional mais vantajosa, o que lhes garantia maior estabilidade na escola, que poderia reverter em maior proximidade com a direção e coordenação. Além disso, as professoras concursadas gozavam certo prestígio e, portanto, algum poder, uma vez que, segundo elas, sempre lecionavam nas melhores salas, como afirmou Maria Cecília:

Não acontece de eu não pegar a sala que eu quero. A diretora já me conhece e sabe do meu trabalho.

A relação estabelecida com os alunos era bastante contraditória. Por um lado, conforme explorado acima, os alunos foram apontados como a principal fonte de problemas e dificuldades enfrentados pelas professoras. Por outro lado, era em relação aos alunos e seus pais que as professoras operavam a mais forte distinção, e também aqueles sobre quem exerciam algum poder, especialmente em relação aos alunos e no interior da sala de aula, por serem crianças da primeira à quarta série que, do ponto de vista das professoras, são mais novas e mais obedientes. Além disso, era na relação estabelecida com os alunos que obtinham mais prazer em seu trabalho, ao observarem seu aprendizado.

A questão da disciplinarização das crianças como o cerne da função desempenhada pelos professores na escola, especialmente nos primeiros anos da escolarização básica, destacada pelas professoras, será aprofundada mais adiante, no Capítulo oito. Por hora, para a argumentação aqui estabelecida, importa ressaltar a distinção estabelecida pelos professores em relação às crianças e os pais destas, o que para elas se traduzia em capital simbólico relacionado ao exercício da função docente e no exercício de relações de poder. Esse capital simbólico, ou seja,

esse reconhecimento, dizia respeito ao fato de serem percebidas pelos alunos e seus familiares como autoridade em aspectos morais e culturais, uma vez que portavam qualidades superiores a eles, além de possuírem melhor formação no que se refere a conhecimento. Tanto os depoimentos das mães quanto os depoimentos dos alunos confirmaram esse reconhecimento, com afirmações como: “gostaria muito que minha filha fosse professora”; “elas estudaram e aprenderam a lidar com crianças” (mães); “as professoras estudaram e por isso sabem mais”; “a professora está lá para ensinar muitas coisas pra gente” (alunos). As professoras sentiam-se melhores que seus alunos, não apenas por possuírem mais conhecimentos relacionados às disciplinas escolares, como Português, História, Ciências, mas especialmente quanto a aspectos morais:

Todos os dias quando as crianças chegam na escola elas formam fila, e nós cantamos algumas músicas e contamos alguma história voltada para religião. Não tanto voltada para religião, mas mais para reforçar o lado espiritual dessas crianças. (...) Mas se eles ficam dispersos é como se contássemos para o vento, porque nós professoras já sabemos, não precisamos mais disso, eles é que precisam estar ouvindo tudo aquilo! (Maria Cecília).

Eu já tenho minha opinião formada sobre a sociedade, sobre o que pode ser feito, o que não pode. Então você estando na sala de aula, eu acredito que as chances de você estar, de contribuir para um mundo melhor estão ali, na sua mão. Você pode ajudar, você pode incentivar, você pode estar conduzindo, eu acho que a gente tem esse trunfo na mão, de poder melhorar as pessoas que passam pela sua mão. Eu me orgulho muito disso. (Mariana)

Eram melhores do que eles, e teciam julgamentos morais sobre as crianças e suas famílias, sobre as quais deveriam interferir de forma a reverter o diagnóstico negativo que percebiam:

Esses alunos não recebem educação na casa deles. Eles não têm respeito, eles não têm vontade, eles não têm nada. Então a gente tenta fazer o que a gente acha que deveria ser feito em casa. (Isaura).

Essas crianças são muito carentes de tudo. Elas não têm mãe. A mãe fica o dia todo fora e não tem tempo para o filho. (...) Se eu percebo que um aluno de repente perdeu o interesse, então eu quero saber o que está acontecendo com ele. E você pode ver: ou o pai está saindo de casa, ou arrumou uma amante, ou bate muito na mãe...É assim, é sempre alguma coisa em casa. (Maria Cecília).

Quando a criança é indisciplinada, geralmente é a estrutura familiar. (...) Os alunos estão chegando para nós com problemas familiares muito grandes, a afetividade familiar é mínima.(Fátima).

Eu tenho um aluno que na casa dele mora o pai com uma namorada e a mãe com outro namorado. Como fica a cabeça dele! Você percebe que o menino é capaz de aprender, mas ele não vai, não acompanha... (Mariana)

A criança de hoje, ela não tem uma visão real de família. Ela não tem referencial, não tem limite, e é isso que me incomoda.(Helena).

Professores e alunos ocupam posições distintas na escola, e cada qual deve ocupar seu lugar, bastante delimitado na hierarquia escolar. Sampaio (2004), em sua pesquisa, aponta a existência de lugares demarcados na hierarquia escolar em decorrência da burocratização do sistema de ensino, do que decorre a formulação de “espírito de grupo”. Ao investigar relações estabelecidas entre professores e alunos no contexto prisional, em que os professores, da mesma forma que seus alunos, também se encontravam na condição de detentos, pude evidenciar que os docentes, ao tecerem considerações sobre seus alunos, colocavam-se claramente em outro lugar, apesar de saberem das dificuldades por eles enfrentadas e sofrerem as mesmas dores e constrangimentos que seus colegas de infortúnio. Assim, por serem seus professores, sentiam-se à vontade para realizarem julgamentos morais sobre os alunos (Penna, 2005). De acordo com Bourdieu (2001 f), os esquemas práticos de classificação acionados pelo professor ao elaborar juízos sobre seus alunos, e que organizam sua percepção, apreciação e prática, revelam princípios que organizam o sistema de ensino que, por sua vez, tendem a reproduzir a ordem social e a estrutura das relações entre os grupos nela inscrita, que implicam relações de força e sentido.

Disso decorre o fato de que, para os professores, não é qualquer pessoa que pode estar na posição de ensinar. Além de saber mais que seus alunos, o professor deve ser melhor do que eles em alguns aspectos, o que acaba por configurar alunos e professores em posições diferentes, muitas vezes antagônicas, conferindo aos docentes condições de estabelecer julgamentos morais sobre seus alunos. As classificações exprimem consensos estabelecidos entre os professores e são baseadas muito mais em qualidades da pessoa do que, por exemplo, em graus de aprendizagem dos conteúdos escolares das diferentes disciplinas atingidos pelos alunos. São qualificações que encerram definição de excelência e que dizem respeito não só ao que os professores esperam de um aluno em termos morais, mas à diferença que estabelecem em relação a ele. O professor, no entanto, tece juízos de valor relacionados a seus alunos e familiares em nome da neutralidade escolar e da autoridade que lhe foi concedida pelo sistema de ensino, em que os julgamentos escolares tendem a reproduzir a estrutura das relações objetivas do universo social (Bourdieu & Passeron, 1982).

Nos depoimentos das professoras, os pais foram apontados como “ignorantes”; “sem compromisso com a educação escolar de seus filhos”; “sem educação”; “desestruturados”; “sem autoridade sobre seus filhos”; “omissos”. Duas professoras, no entanto, apontaram os pais como respeitadores e afirmaram que os problemas que ocorrem nas escolas geralmente são causados por professores arrogantes e que não respeitam os pais pelo fato deles serem humildes, de qualquer forma estabelecendo clara diferenciação entre professores e pais. De acordo com a maioria das professoras entrevistadas, muitas vezes os pais não entendiam o que se passava na escola e não conseguiam compreender e auxiliar os professores em sua tarefa, inclusive atrapalhando-os, o que algumas vezes resultava em discussões, bilhetes agressivos ou, como ocorreu com Helena, poderia até terminar em agressão física:

No dia seguinte a mãe veio, entrou dentro da sala, eu apanhei dentro da sala. É, tomei uns tapas e as crianças gritavam, e foi aquele escândalo...(Helena).

Já os alunos foram descritos como “terríveis”; “emocionalmente comprometidos”; “desinteressados”; “fracos”; “complicados”; “desrespeitosos”; “sem referencial”; “sem limites”; “agressivos”. Dessa forma, foi possível destacar que as representações elaboradas pelas professoras sobre seus alunos e familiares eram baseadas em qualificações negativas. Mello (2003), ao analisar representações sociais de professores sobre o fracasso escolar, verificou existência de culpabilização do aluno e seus familiares, o que de certa forma corrobora os achados desta pesquisa. Para a autora, as representações negativas dos professores sobre seus alunos e familiares dizem respeito à incorporação – no ideário pedagógico presente nas escolas – da ideologia liberal, que, ao ser incorporada, passa a sustentar essas representações, ao associar a idéia de sucesso ao esforço individual e ao ver na escola espaço democrático que oferece oportunidades iguais para todos. Além disso, destaca também a incorporação, por parte das professoras, de dados da realidade objetiva, na qual de fato os alunos mais carentes fracassam na escola, auxiliando na composição das representações que os docentes elaboram sobre seus alunos. Da mesma forma, Patto (2000), em sua pesquisa, destaca existência de representações negativas das professoras em relação a seus alunos e familiares, o que para a autora revela aspectos do que denomina “cultura da escola” (p. 278), relacionados a expectativas e valores nela presentes, bem como a concepções sobre dificuldades de aprendizagem que circulam na escola.

De acordo com as análises por mim realizadas, as representações dos professores dizem respeito não só às ideologias presentes na escola, mas à posição ocupada pelos professores ao exercerem a docência, ou seja, em oposição a seus alunos, dos quais necessitam se diferenciar. Além disso, dizem respeito também à própria lógica do sistema de ensino, expressa nos julgamentos estabelecidos pelos professores, lógica essa baseada em relações de poder, uma vez que o sistema de ensino tende a reproduzir ordenação social cuja estrutura está baseada em relações de força e sentido. Marin (2006), ao analisar manifestações de professores sobre as atividades escolares de seus alunos, destaca-as referidas a qualidades morais, em detrimento dos saberes escolares. Para a autora, os professores, ao se manifestarem sobre seus alunos, expressam expectativa de que a escola cumpra papel civilizador, ensinado “boas maneiras” às crianças.

As representações dos professores sobre seus alunos e familiares, entre outras formas, são produzidas e confirmadas nos embates travados no interior da escola, nos quais os docentes, a fim de reforçarem suas qualidades, necessitam desqualificar as de seus oponentes. A questão da ideologia do esforço e do mérito individuais, nesta investigação, destacou-se como aprendizagem realizada pelos professores em suas famílias, constituindo aspectos do *ethos* familiar, e será retomada mais adiante.

Porém, mesmo reforçando qualidades negativas das crianças e enfrentando dificuldades em lidar com elas, que no mais das vezes eram terríveis, de acordo com as professoras, a relação educativa estabelecida com os alunos era a principal fonte de realização no exercício da função docente. Ao lidarem com alunos indisciplinados e desqualificados, a realização profissional estava justamente em conseguir “civilizar” essas crianças:

Eu me sinto realizada, assim, ao ver que eu consegui impor a disciplina (Fátima).

Eu sempre tive muita facilidade em disciplinar as crianças (Maria Cecília).

Além disso, as professoras afirmaram gostar de se relacionar com as crianças, no sentido da possibilidade de estabelecer vínculos afetivos, o que expressa contradições. Por um lado, afirmaram gostar dos alunos, beijá-los, abraçá-los, gostar de educar as crianças, conversar com elas, e consideravam fundamental o estabelecimento de relação afetiva com seus alunos. Por outro, mostraram muita clareza de que era preciso saber guardar distâncias:

Primeira série vem, senta no colo, precisa saber dosar. Procuo estabelecer o equilíbrio entre o colo e a distância. Tem que ser próxima, mas não demais... Se você dá carinho demais, aí pende para o outro lado e acaba tudo, aí não tem mais respeito. (Marli).

Tem que ser na linha do respeito, mas eu acho que pode conciliar. Não dá para separar o afeto do profissional. (Maria Cecília).

Se não tomar cuidado eles montam, tem que manter certa distância... (Clara).

Tinham também a percepção de que necessitavam agradar seus alunos, a fim de conseguir sua adesão para as tarefas a serem desenvolvidas na escola, uma vez que as crianças estão na escola por obrigação e, segundo as professoras, na maioria das vezes encaram com má vontade as tarefas escolares. Essa necessidade de agradar as crianças transpareceu nos depoimentos das professoras:

Fico tentando alguma coisa, agradando, mas tem horas que não adianta. (...) Mas eu dou muito conselho. (Clara).

Bater de frente não adianta. Senão, depois, o que acontece?. Tem que conversar, tem que fazer um agradinho. De vez em quando, eu trago alguns presentes. Tenho facilidade em ganhar confiança... O que custa comprar uma caixinha de lápis? (Laura).

Para Tardiff & Lessard (2005), a ação pedagógica exige e prevê certa participação dos alunos, que devem ser convencidos a colaborar e participar das atividades propostas pelo professor. O aluno vai à escola porque é obrigado, e o professor, no contexto da sala de aula, deve lidar com um grande número de crianças, as quais deve controlar e envolver nas situações de aprendizado. Some-se a isso o fato de, conforme relato das professoras, hoje em dia não se poder mais reprimir os alunos, que são chamados a colaborar mais pela conversa e formas veladas de pressão que pela repressão explícita. O depoimento de Fátima é bastante claro sobre essa questão:

Antigamente tinha mais hierarquia. Existia muito mais aluno fora da escola por indisciplina, pois naquela época eles tinham o direito expulsar, deixar de suspensão... O aluno dava trabalho, suspensão, dependendo da situação, fora da escola. De uns tempos para cá, o professor já tem que estar olhando de outro lado, o profissional agora não está muito assim, em destaque. Nesse sentido, você entendeu. Então, se você olhar só para esse lado de autoritarismo, você não consegue trabalhar, não vai acontecer nada com o aluno e ele vai continuar ali. E você todo dia naquela, bota para fora, vai pra direção da escola, bota para fora, vai para direção da escola, chama o pai... Isso não vai resolver nada e você fica desmoralizado. Eu me vi sempre assim, não é de agora na. Eu

percebi que, esse negócio de mandar aluno para o diretor constantemente e botar ele para fora não dá resultado nenhum. Então eu sou muito o lado afetivo mesmo. Eu sou de conversar com eles, ali no momento, chamo a atenção. Às vezes o autoritarismo ajuda sim, mas eu sou daquela que, se está muita bagunça, eu falo: 'Fica aqui um pouquinho que eu quero conversar com você na hora do recreio'. Aí eu pergunto o que está acontecendo, porque geralmente é problema de casa que reflete na sala de aula. Então eu sou muito esse lado mesmo do afeto, sabe, porque mudou tudo, mudou completamente a hierarquia em questão da escola, o sistema da escola, como era antigamente e hoje, e até os alunos hoje mudaram bastante. Por mais que eles também querem um professor autoritário, que eu já li muito isso, mas eles querem um professor amável também, você entendeu. (Fátima).

Pelo que se verificou no depoimento das professoras, elas se envolviam afetivamente com seus alunos, até mesmo porque não encontravam outra saída. Além disso, é evidente que a relação com o outro implica o afeto, mas mesmo isso se punha para as professoras como dificuldade, ou seja, elas envolviam-se com seus alunos, mas não podiam envolver-se em demasia, envolviam-se mas necessitavam guardar distâncias. Assim, por um lado, as professoras sentiam-se tocadas pelos problemas enfrentados por seus alunos, que eram bastante concretos:

Você pergunta pelo pai, o pai é falecido. Depois, o novo companheiro da mãe, o novo pai, está preso. E aí já vem um terceiro pai que agora convive com a mãe. (Laura).

Você tem que fazer alguma coisa por eles, porque eles acham que eles já são assim mesmo, entendeu. A mãe fala para ele que o pai era assim mesmo, que também não aprendeu nada, que o outro irmão também era assim, que a família inteira era assim e não prestava para nada. O que você faz com uma criança assim? (Diva).

O que por outro lado muitas vezes as levava a agir de forma assistencialista ou mesmo preconceituosa:

Eu amei aquela escola, aquelas crianças, elas iam descalças na escola, eu amei.(...) Nossa, aquelas crianças assim sujinhas, assim, descalças, mas eu amei aquela escola! (Maria Cecília).

É muito difícil, e eu acho que o professor tem que provar muito, conhecer muito bem as crianças, ter o maior carinho e realmente dar o máximo de si, preenchendo esse lado que a criança não tem, a carência afetiva, a parte psicológica. Você precisa conhecer os pais, conversar muito com eles, porque eles já têm uma certa mentalidade distorcida, então tem que conversar muito bem e explicar que tipo de pessoa que você é, e que você está ali para ajudar. Não pode cobrar muito dos pais, porque eles já não têm nada mesmo... (...) É um trabalho que você tem que fazer consciente. (Paula).

Nesse sentido, é muito estimulante a reflexão formulada por Adorno (2000). De acordo com o autor, o exercício docente não possibilita separação entre trabalho objetivo com pessoas e o plano afetivo pessoal. Ao implicar demanda humana em relação imediata acarreta dificuldades para os professores, uma vez que não existem condições para que essa dimensão humana do trabalho se concretize. Nas palavras do autor: “... seu trabalho realiza-se sob a forma de uma relação imediata, um dar e receber, para o qual, porém, este trabalho nunca pode ser inteiramente apropriado sob o jugo de seus objetivos altamente mediatos” (Adorno, 2000, p.112).

A função de professor é estabelecida socialmente e o professor necessita se comportar de determinada maneira, previamente estabelecida, a fim de promover a tarefa educativa das futuras gerações, o que, entre outras questões, compreende o estabelecimento de julgamentos e punições, impedindo que de fato se estabeleça relação afetiva entre professores e alunos. Além disso, de acordo com Sampaio (2004), a própria burocratização das relações estabelecidas na escola interfere na forma como professores e alunos relacionam-se no ambiente escolar, ao demarcar os limites dessa relação.

Dessa forma, pelo que foi possível verificar, nas relações que estabelece no exercício da função docente, o professor encontra possibilidade de exercer distinção em relação a seus alunos e familiares, posicionando-se de forma vantajosa, além da possibilidade de exercício de poder. Ainda assim, esse poder não é irrestrito, uma vez que necessita convencer o aluno a participar das atividades educativas, além de ser limitado no que diz respeito às punições que pode pôr em prática sobre eles.

Verificou-se que o exercício docente, em seu dia-a-dia, oferece aos professores determinadas condições de trabalho com as quais eles devem lidar, que por um lado fazem com que se sintam desprotegidos, desvalorizados, menosprezados; mas que por outro lado, como é o caso da relação que estabelecem com pais, alunos, ou mesmo com outros funcionários, os colocam em posição muitas vezes vantajosa nos embates travados no interior da escola. Conforme discussão apresentada, as condições de trabalho não se referem apenas às condições materiais disponibilizadas para os professores em seu ambiente de trabalho, mas também à forma como o exercício da função está organizado, às relações estabelecidas, à autonomia que os agentes dispõem, às hierarquias estabelecidas.

No depoimento de uma das mães com quem foi realizada entrevista, expressou-se a distância existente entre ela e a professora de sua filha, e mesmo o orgulho que sentiria se sua filha se tornasse professora. Assim, o exercício docente apresenta contradições, pois ao mesmo tempo em que expõe as professoras a inúmeras situações difíceis, confere-lhes certo prestígio e mesmo algum poder, apesar de ser um poder exercido sobre crianças.

Para Bourdieu (2003 g), as diferenças sociais só existem se forem percebidas como diferenças de fato, ou seja, essas diferenças, para se tornarem distintivas, necessitam fazer parte da estrutura do espaço social, sendo percebidas por categorias mentais que estão de acordo com essa estrutura. Essas diferenças, que operam distinções entre os agentes e se expressam na maneira de se comportar dos diferentes agrupamentos sociais, estabelecem disposições para a ação, incorporadas nos processos de socialização. As professoras sentiam-se diferentes de seus alunos, até mesmo para justificar o fato de ocuparem a posição de ensinar coisas a eles. Assim, agiam de modo a reforçar e estabelecer essa diferença, julgando seus alunos e a eles se referindo, na maioria das vezes, de forma negativa.

Pesquisa realizada por Paiva, Junqueira & Muls (1997) destaca dificuldades enfrentadas pelos professores em se diferenciar de seus alunos, em decorrência do rebaixamento salarial sofrido pela categoria. De acordo com os autores, os professores se esforçam para marcar diferenças entre eles e os alunos, esforço expresso, por exemplo, ao se preocuparem com a roupa que vestem, ao mesmo tempo em que se sentem espoliados e igualados aos alunos.

Segundo Costa (1995), a distinção dos professores em relação à classe trabalhadora se realiza, do ponto de vista dos primeiros, por conta de seu saber e de sua cultura, dado que se acentua pelo fato de a escola e o saber que difunde estarem associados à divisão social do trabalho, em que o mérito escolar associa-se a posições de prestígio. A autora percebe a escola como espaço de disputas sociais, em que o docente apresenta-se sempre mais disposto a pender para a burguesia, a quem almeja ascender socialmente, e com quem se identifica em função de distinções culturais proporcionadas pelo exercício docente, apoiando-se no mito "do que sabe mais sobre o que sabe menos", e do que "sabe o que importa saber". Sabem mais, são melhores, mas ocupam função socialmente desvalorizada, fornecendo indícios de que o saber que possuem não é valorizado. Questões sobre as relações estabelecidas pelos professores com o conhecimento em decorrência do exercício docente serão aprofundadas no Capítulo sete.

Para compreensão mais aprofundada com relação às condições de exercício da função à qual as professoras encontravam-se submetidas proporcionando-lhes aprendizados na forma de *habitus*, ou seja, de disposições para agir de determinadas maneiras, importa considerar como elas percebiam o prestígio ou o desprestígio conferido à docência socialmente. Discussões relacionadas ao crescente mal-estar que se abate sobre os docentes têm sido travadas, e são inúmeros os fatores apontados na tentativa de se compreender o que ocorre com a função de professor na atualidade. Alguns indícios dessa desvalorização estão no fato de o professor enfrentar problemas no reconhecimento de sua autoridade frente a pais e alunos. As próprias condições de trabalho dos professores acabam por influenciar a forma como se vêem e são vistos socialmente, em que a escola desponta como ambiente adverso e desfavorável, proporcionando desencanto e insatisfação²⁹. Nesse sentido, a desvalorização do trabalho do professor é percebida pelos agentes que dele se ocupam devido às condições concretas de trabalho a que se encontram submetidos, ao mesmo tempo em que essa percepção é produzida e reproduzida socialmente, na forma de representações sociais³⁰. É importante destacar, no entanto, que se por um lado a desvalorização da função de professor se apresenta com vigor na atualidade, ela não é atual e se manifesta em diferentes momentos históricos.

Nesse sentido, o trabalho de professor apresenta-se estruturalmente desvalorizado, e em alguns momentos, em razão de interesses políticos conjunturais, é destacado como possuidor de valores específicos. A docência como função social foi constituída tendo por base o professor como funcionário do estado, que, ao assumir a educação como sua responsabilidade e criar projetos para sua implementação, estabeleceu a forma como esse exercício deveria se desenvolver. Para Lawn (2000), nesse processo foram atribuídas qualidades aos docentes, sempre mais coletivas que individuais, em que o estado regula a função de professor e lhe atribui deveres morais, que se alteram ao longo da história.

Além do fato das condições de trabalho dos professores serem adversas, o significado social atribuído à escolarização sofreu alterações, e na atualidade verifica-se mais o discurso de responsabilização dos professores pelo sucesso (ou fracasso) de sua escola e alunos, esvaziando-se o discurso que considerava a escola e os professores como importantes na construção de

²⁹ Sobre as condições adversas de trabalho dos professores ver, entre outros, Ribeiro (1994); Xavier (1994); Giovanni (2001); Lapo & Bueno (2003).

³⁰ Sobre a questão da produção e reprodução de representações relacionadas ao valor social da docência ver, entre outros, Therrien (1996) e Pereira & Andrade (2005).

sociedade mais justa e igualitária, e que lhe conferia certa proteção simbólica (Correia & Matos, 1999). Além disso, o fato de na atualidade a crença na escola como possibilidade de ascensão social não mais se realizar aprofundou desconfiança em relação à função do professor (Broccolichi & Oeuvrard, 2001). Para Bourdieu (2001 e), a expansão da escolarização, especialmente no que diz respeito ao acesso ao secundário e realizada na segunda metade do século XX em alguns países (dentre os quais se destaca a França), levou para o interior da escola crianças e jovens que até então dela eram excluídos, além de prolongar o tempo de permanência nessa instituição. Esse fato acabou por evidenciar que ter acesso ao secundário não é suficiente para se ter acesso às posições sociais mais valorizadas, provocando a experiência da escolarização como um grande engodo.

Nas entrevistas realizadas, as professoras percebiam o desempenho de sua função como desvalorizada política e socialmente, apontando como indícios dessa desvalorização questões como o salário recebido ou mesmo o descaso com que a escola e os professores são tratados pelo governo:

Fica difícil para a gente. O próprio professor já se sente desvalorizado e desmotivado. Desvalorizado por causa do salário, e desmotivado porque tudo o que você faz não dá retorno. (Helena).

O governo tem muito descaso com a escola. Fala tanto, mas não investe nada nas escolas, nada, nada, nada. (Maria Cecília).

Para elas, a desvalorização social da docência manifestava-se também no fato de qualquer um poder ser professor, como se verificou no depoimento de Helena:

Hoje em dia, qualquer um pode ser professor. Antes não. Hoje as professoras que chegam não têm nenhum preparo. (...) Eu acho que está tão desvalorizado, que é uma carreira, que, quando a pessoa não tem mais nenhuma opção, ela vai fazer o magistério. (...) Hoje é uma situação de que, ah, você é burro mesmo, você não consegue nada, então vai fazer magistério que assim você ganha o diploma e você está realizado na sua vida. .

Um dos motivos apontados por Laura como causa da desvalorização da função de professor na atualidade foi a democratização ocorrida no acesso à escola pública, que ao abrir suas portas necessitou contratar mais professores, banalizando a docência. Helena apontou também o fato de a escola hoje em dia se preocupar em resolver todos os problemas da criança,

desviando a atenção da tarefa de ensinar, o que também concorreu para banalizar seu exercício. Todas foram unânimes em fazer referência a um passado glorioso que não mais existe:

Eu acho que nós tínhamos muito prestígio, eu acho o seguinte, que a carreira há uns anos atrás ela tinha muito prestígio, e hoje ela não é mais tão valorizada. (Diva).

Minha mãe, ela é separada do meu pai, ela me sustentou, a mim e a minha irmã, com o salário de professora. Então já foi bem mais reconhecida essa profissão, Hoje em dia, infelizmente, não é mais. (Isaura).

Eu começo imaginando assim, antigamente o professor era visto como um... Era uma profissão de elite, antigamente o professor, ele tinha status! (Laura).

E quando eu era criança, os professores eram as pessoas importantes da minha cidade. E hoje já não é mais assim. (Fátima).

As 16 professoras que apenas responderam ao questionário, ao se manifestarem sobre essa questão, destacaram que o trabalho docente em si não é valorizado. Esse dado se destacou também nos depoimentos das professoras entrevistadas, que afirmaram existir profissionais mais valorizados que o docente como, por exemplo, o médico, o advogado, o dentista, detentores de mais prestígio social. Sentem como se não lhes fosse conferido o prestígio social que merecem, como se verificou no depoimento de Isaura:

Eu não sei explicar o que é que causou essa decadência nessa profissão tão importante. Ninguém é nada sem passar pela primeira série, não existiria nenhuma profissão. Mas eu não sei dizer o que é que acontece

Pereira (2001), ao investigar a constituição dos professores como categoria profissional, detectou ambigüidades em discurso que apresenta a pauperização da profissão e ao mesmo tempo a extrema injustiça dessa situação, uma vez que os professores sentem-se como se a sociedade não reconhecesse a "seriedade" e a "nobreza" intrínsecas ao papel que desempenham. Assim, possuem uma nobre missão que, no entanto, não é reconhecida nem pelo estado, nem pela sociedade. Essa representação da docência como algo nobre e que, no entanto, não é valorizada, destacou-se no depoimento das professoras.

Mesmo possuindo clareza que de acordo com o senso comum a função de professor não é valorizada socialmente e sentindo na pele uma série de dificuldades em seu cotidiano, as professoras se orgulhavam de exercer essa função. Expressões como: “eu gosto do que faço”; “eu

me valorizo”; “eu me orgulho”; “me sinto realizada” foram proferidas por todas as professoras entrevistadas. É evidente que precisamos dar um sentido às nossas vidas, e não ficaria bem se elas mesmas desvalorizassem por completo aquilo que faziam, pois por certo estariam se desvalorizando. Ainda assim, Isaura admitiu que em certas ocasiões sentia vergonha em dizer que era professora do estado. Mas, de qualquer forma, todas procuraram encontrar motivos a fim de valorizar o que faziam. Uma das formas de valorização do exercício docente por elas evidenciada, e que será explorada no Capítulo oito, diz respeito à valorização do desinteresse de uma maneira interessada, em que o desapego econômico aparece como forma de valorização das ações dos sujeitos (Bourdieu, 2003 c).

Por hora, importa compreender o valor atribuído à função docente pelas professoras levando-se em consideração sua origem social, discutida anteriormente. Para a família de origem das dez professoras entrevistadas, sem exceção, possuir filhas ou netas exercendo a docência era almejado e considerado como possibilidade de ascensão social, ou pelo menos como estratégia de manutenção da posição social vivida por elas, como era o caso de Laura e Fátima. Seus pais ficaram muito orgulhosos quando suas filhas tornaram-se professoras, o que foi relatado por elas em seus depoimentos:

Meu avô ficou muito orgulhoso, muito contente. Principalmente porque minha tia tinha tido muito sucesso como professora e depois como diretora. (...). Na minha família, a única que se formou professora fui eu. Eu tenho três irmãs e mais oito primas. (...) E a carreira do magistério era muito bonita! (Helena).

Na minha época era importante, meu pai sempre falava assim: Se um dia eu morrer, eu vou querer que todos os meus filhos se formem! E na família, eu já tinha uma tia que era professora, e entre os meus tios, ela era uma figura de prestígio. (Laura).

Meu pai ficou muito orgulhoso, muito mesmo. Meu pai já faleceu, tem treze anos. Mas tanto é que eu tenho mais três irmãs, e as três são professoras. Todas elas são professoras. E é a maior alegria da minha mãe, e do meu pai, quando ele era vivo, falar: “Minhas filhas são professoras!” Era o maior orgulho dele... (Maria Cecília).

Mesmo depois de casadas (com exceção de Laura e Helena), para seus maridos ou mesmo para seus filhos, o fato de exercerem a docência tornou-se motivo de orgulho e satisfação, ou mesmo um exemplo a ser seguido na família por filhas e sobrinhas. Some-se a isso o fato de que todas tiveram suas vidas melhoradas em termos culturais em relação a suas famílias de origem, e atribuíram essa melhoria ao curso que fizeram para se tornarem professoras e ao

próprio exercício docente que, segundo elas, exigia que se mantivessem atualizadas. Além de melhorarem suas vidas em termos culturais, o mesmo se pode dizer de melhorias que ocorreram em termos materiais. Para todas as professoras entrevistadas houve aumento considerável no capital cultural que puderam amealhar, e para metade das professoras entrevistadas os ganhos materiais obtidos com o exercício docente significaram possibilidade de ascensão social. Para oito delas, com exceção de Helena e Maria Cecília, o salário que ganham atualmente faz diferença no orçamento familiar. Mesmo para Helena, no início de sua carreira, seu salário contribuiu para melhorar a renda familiar, e operou distinções em comparação a sua família de origem. Assim, mesmo desvalorizadas socialmente, para as professoras, ao considerarmos suas origens de classe, trabalhar na escola significou possibilidade de ascensão, além de permitir que diariamente se lembrassem de que de fato ocupam outro lugar, melhor, que lhes confere algum prestígio, além de algum poder, permitindo-lhes amealhar distinção simbólica em relação a seus alunos.

...

De acordo com Bourdieu (1988), ao analisarmos a posição que um grupo ou classe ocupa no espaço social, faz-se necessário captar a correspondência entre a estrutura do espaço social – cujas dimensões fundamentais correspondem ao volume e estrutura dos diferentes capitais – e as propriedades simbólicas vinculadas a esse grupo. As condições objetivas de vida às quais os agentes encontram-se submetidos (relacionada à posse dos diferentes capitais) geram condicionamentos que, por sua vez, traduzem-se em práticas e estilos de vida, que os posicionam no espaço das relações sociais. Os estilos de vida são distintivos e se estabelecem por oposição a outros grupos ou categorias de agentes, e dizem respeito à capacidade de utilizar e se apropriar material ou simbolicamente de bens econômicos e culturais.

A análise das dificuldades presentes nas condições objetivas às quais as professoras encontravam-se submetidas durante o exercício docente evidenciou que politicamente essa função não é valorizada, do que decore seu desprestígio social. As professoras apontaram, por exemplo, dificuldades relacionadas ao espaço físico, que consideraram inadequado (pouco ventilado, ausência de bibliotecas, distância, sujo, quebrado), à falta de material didático, à ausência de funcionários, além da ausência de autonomia para a condução de seu trabalho, fato que se acirra por conta das reformas educacionais que ocorrem na atualidade. No entanto,

trabalhavam na escola, espaço físico de alguma forma valorizado, ainda mais se levarmos em conta a origem familiar das professoras, ou mesmo as possibilidades que se afiguravam em seus horizontes (trabalhar como doméstica, balconista, ser dona de casa). Some-se a isso as próprias vantagens oferecidas pelo exercício docente e destacadas pelas professoras, como férias ampliadas, possibilidade de trabalhar meio período, possibilidade de passar em concurso público e tornar-se efetiva, aposentadoria integral, entre outras.

Além dos problemas e das vantagens acima referidos, a carreira docente apresentava-se para elas como instável, cheia de angústias e tensões e pouco vantajosa, além de não possuírem autonomia. Assim, sentem-se sozinhas, impotentes, sobrecarregadas, angustiadas, despreparadas. O pior de tudo para elas, no entanto, é a questão da indisciplina dos alunos, que faz com que sintam que tanto para os pais de seus alunos e mesmo socialmente, a função que exercem não é valorizada. Os aspectos negativos associados à docência são suficientes para as professoras perceberem a posição por elas ocupada como frágil e constantemente ameaçada. Ao mesmo tempo, o lugar que ocupam na escola as leva a estabelecer esforços para se aproximarem daqueles com quem querem reforçar semelhanças, como por exemplo, os coordenadores e diretores, além de levá-las a marcar distâncias em relação aos demais funcionários da escola e especialmente em relação a seus alunos e familiares destes, trazendo conseqüências para as relações estabelecidas, implicando julgamentos e representações negativas. Sentem-se superiores a seus alunos e familiares em relação à educação e cultura que possuem, além de sentirem-se superiores em relação aos demais funcionários da escola, de quem devem se diferenciar; ao mesmo tempo em que se sentem iguais em prestígio aos diretores e coordenadores, em relação aos quais desejam se igualar.

Além disso, mesmo com todas as dificuldades enfrentadas, tanto para as professoras como para suas famílias, trabalhar na escola representa conquistas. O fato de exercerem a docência possibilitou, para as professoras, melhorias em suas vidas em relação a suas famílias de origem em termos materiais (para oito delas) e em termos culturais (para todas elas), ou seja, possibilitou aumento do volume do capital econômico e do capital cultural que possuíam, além de seus pais e familiares ficarem orgulhosos com o fato de possuírem uma professora na família, o que por certo repercutiu na maneira como as professoras percebem a função por elas desempenhada e compreendem a posição por elas ocupada no espaço social.

Para elas, o mais significativo foram as melhorias que ocorreram em suas vidas em termos culturais, o que, no campo educacional, faz parte dos interesses que se disputam e que conferem distinção. Por isso, mas também devido ao que a função proporciona e exige, relacionado à relação formativa desempenhada pela escola, e que no caso delas dizia respeito especialmente a aspectos morais e disciplinadores, estabelecem relação de distinção em relação a seus alunos e familiares destes, além de estabelecerem relações de poder. Sabem mais que seus alunos, têm mais cultura que eles, além de serem melhores do que eles em termos morais.

Evidenciou-se, com a realização da pesquisa que, mesmo sendo função desvalorizada socialmente, e mesmo em face às difíceis condições objetivas às quais estavam submetidas devido às ações políticas desvalorizadoras, para as professoras exercer a função docente significa valor, seja em razão de ganhos concretos em termos materiais advindos com o salário recebido, mas especialmente por conta do capital cultural que conseguiram amearhar. Dessa forma, se por um lado as condições de exercício docente são adversas, são essas mesmas condições objetivas que, ao disporem em posições opostas alunos e professores, atribuindo aos professores a tarefa de educar esses alunos, propiciam aos professores a possibilidade de operarem distinções e se posicionarem de maneira favorável no espaço das relações em que se encontram envolvidos, apesar de ocuparem posição dominada no interior do campo educacional. Pereira & Andrade (2006), em pesquisa realizada com docentes das primeiras séries do ensino fundamental, detectaram que apesar das condições adversas de trabalho, para as professoras, trabalhar na escola possibilitava ganhos simbólicos, tornando-as inclusive disputadas no mercado matrimonial, sendo vistas como boas “futuras esposas” na cidade em que moravam.

Conforme discutido anteriormente, para Bourdieu (2001 a), ocupar determinada posição diz respeito às condições objetivas a ela relacionadas, uma vez que a posição relaciona-se à tradução simbólica de diferenças existentes de fato e que estão inscritas nas condições objetivas vivenciadas pelos agentes. Assim, devido às condições adversas a que estavam submetidas, e também em decorrência da fragilidade da relação de poder estabelecida com seus alunos – aos quais deveriam agradar a fim de convencer a participar das atividades escolares –, as professoras necessitam constantemente realçar as diferenças existentes, a fim de assegurarem retorno simbólico em função socialmente desvalorizada, para o que importa enfatizar aspectos disciplinarizadores e moralizadores do exercício da função, que se destacam como indícios

importantes na busca da compreensão do *habitus* relacionado ao exercício docente nas séries iniciais da escolarização em escolas públicas.

Capítulo 5 - O trabalho como valor e a escolarização como estratégia de ascensão: uma vida cheia de sacrifícios

Todos tinham que trabalhar na fazenda, era uma vida muito dura. (...) Meu avô só teve filhas, todas mulheres... Você já viu o sacrifício que meu avô passou, e a vida que minha mãe teve. Foi tudo muito difícil (Helena).

Neste capítulo, o objetivo é analisar aspectos do *habitus* das famílias de origem das professoras que se destacaram como regularidades, ao mesmo tempo em que expressam e constituem facetas do *habitus* relacionado ao exercício docente, contribuindo para a escolha da docência como tarefa a ser desempenhada pelas professoras, além de contribuir para que, de certa forma, elas se encaixassem na função que, nas palavras de Bourdieu (2003 k, p.88), lhes foi “sócio logicamente” destinada. Esse encontro do *habitus*, disposições incorporadas pelos agentes, com um posto ou função a ser desempenhada, para o autor (Bourdieu, 2003 k, p.83) “(...) é uma relação de pertença e de posse na qual o corpo apropriado pela história se apropria, de maneira absoluta e imediata, das coisas habitadas por essa história”. Assim, quando o agente desempenha dada função na qual aprendizagens realizadas na família são postas em ação, o *habitus*, previamente adaptado a essa situação, produz a sensação de vocação, fazendo com que o agente se sinta destinado a um caminho que, no entanto, de certa forma já estava a ele reservado.

Mas ajustes ou alterações ocorrem no *habitus* ao longo da experiência. Os agentes possuem determinado *habitus*, disposições para a ação incorporadas nos processos de socialização que, por sua vez, são modificados na medida em que esses agentes passam a pertencer a determinados agrupamentos ou mesmo a desempenhar determinadas funções. O *habitus*, no geral, é adaptado, uma vez que os agentes tendem a fazer escolhas dentro de seu universo de possibilidades, porém, é também passível de sofrer modificações ao longo dos deslocamentos sociais por eles vividos, da mesma forma que os postos também são modificados por aqueles que os ocupam. De qualquer forma, a sociedade é composta por instituições de socialização, em que, para seu funcionamento, os agentes são nelas e para elas socializados. Nas palavras de Bourdieu (2003 k, p. 92):

O mundo social está assim povoado de instituições que ninguém concebeu nem quis, cujos “responsáveis” aparentes não só não sabem dizer – nem mesmo mais tarde graças à ilusão retrospectiva, como se “inventou a fórmula”, - como também se surpreendem que elas possam existir como existem, tão bem adaptadas a fins nunca formulados expressamente pelos seus fundadores.

De acordo com Elias (1994 a), a sociedade, ao se constituir em teia de funções interdependentes, apresenta-se aos indivíduos de forma estruturada, conferindo margem de escolha limitada, relacionada à origem social e à escolarização. Para Bourdieu (2001 j), essa subordinação dos agentes e suas práticas à intenção objetiva estabelecida anteriormente ocorre por conta da existência do *habitus*, que estabelece acordo entre aquilo para o que o agente se sente “feito” e o que de fato dele “é feito” socialmente.

De acordo com Bourdieu (2003 h), *habitus* é história incorporada nos sujeitos, e essa incorporação ocorre ao longo das diferentes trajetórias sociais, nas quais o *habitus* se constitui nos agentes como série cronologicamente ordenada de estruturas, iniciando com o *habitus* adquirido na família, que é transformado pela ação escolar, que por sua vez é transformado pelas experiências posteriores. Os agentes portam determinado *habitus*, relacionado às experiências educativas nas quais estiveram envolvidos ao longo de suas vidas, que por sua vez dizem respeito às condições objetivas a elas relacionadas. Cabe destacar que essa incorporação diz respeito à história objetivada na cultura e refere-se ao pertencimento a uma determinada classe ou grupo social, ou mesmo ao exercício de uma determinada função.

O *habitus* adquirido no âmbito familiar funciona como esquema classificatório e princípio de construção do mundo. A família opera importante papel na reprodução da estrutura do espaço e das relações sociais, uma vez que é o lugar de acumulação dos diferentes tipos de capital e de sua transmissão entre as gerações. Neste capítulo, importa compreender a função de professor por meio da análise de aspectos do *habitus* familiar relacionado à origem social das professoras, buscando apreender regularidades que traduzam características empiricamente comprováveis e que por sua vez digam respeito à escolha pela docência como função a desempenhar, permitindo a análise do encontro dessas disposições familiares com exigências e valores relacionados ao exercício docente. A intenção é apontar disposições presentes no *habitus* familiar de origem dessas professoras que portem marcas e se manifestem no desempenho da função docente e nas práticas por elas citadas, o que por sua vez diz respeito às condições

objetivas em que esse exercício se desenvolve e também à posição por elas ocupada no espaço social, numa relação de múltiplas interferências.

Qualquer agente ocupa certa posição no espaço social, que por um lado diz respeito à função que desempenha e às condições objetivas em que essa função se desenvolve, e que por outro lado relaciona-se a um dado percurso social que o levou até ali. Neste trabalho, importa verificar o cruzamento entre as trajetórias sociais e as posições ocupadas no espaço social pelas professoras. Para a análise da posição social de um agente ou grupo de agentes (no caso, os professores), entre outras questões, importa verificar as regularidades inscritas em seus *habitus* de origem, e que vão ao encontro das disposições inscritas e exigidas no exercício da função que exercem. Dessa forma, a análise de aspectos do *habitus* das famílias de origem das professoras pode auxiliar na compreensão da escolha da docência como função a desempenhar, além de auxiliar na compreensão dos valores e das razões práticas presentes nas ações das professoras.

Segundo Bourdieu (2003 c), *habitus* é conhecimento adquirido, indica disposições incorporadas e é passível de ser analisado, uma vez que põe em funcionamento práticas relacionadas aos diferentes campos de ação e às disputas existentes no espaço social. Para o autor, as práticas dos agentes não são necessariamente pensadas, mas são inscritas em disposições para agir da melhor forma possível, em que os agentes “podem ter condutas razoáveis sem serem racionais” (p. 138). É o senso prático que os leva a agir de maneira adequada, e o desenvolvimento desse senso prático diz respeito a modificações duráveis operadas em seu corpo pela educação, processada, entre outros lugares, na família de origem.

Assim, cabe destacar e analisar aspectos do *habitus* de classe das famílias de origem das professoras que contribuíram para que elas “optassem” pelo exercício docente como função a ser por elas desempenhada, exercício que de certa forma “encaixou-se” em suas vidas. Não foi perguntado diretamente às professoras a que classe social elas pertenciam na atualidade, e nem mesmo quando eram crianças. Conforme características apresentadas no Capítulo três, no entanto, verificou-se que as professoras provinham de famílias com poucos recursos financeiros, com exceção de Laura e Fátima, que tiveram infância um pouco mais farta em termos financeiros se comparada às demais. No caso de Laura seus pais eram comerciantes em cidade do interior da Bahia e, no caso de Fátima, os avós paternos eram donos de terras no interior de São Paulo. Além de possuírem poucos recursos econômicos, todas possuíam pais com pouca formação escolar, com exceção de Isaura cujos pais tinham nível superior. Estudos recentes, dentre os quais

destacam-se Gatti, Esposito & Silva (1998); Silva, Davis & Esposito (1998), Bianchini (2005), ou mesmo o perfil de professores elaborado pela Unesco (Brasil, 2004), apresentam dados que permitem verificar a situação da atualidade, em que os professores das primeiras séries do ensino fundamental se originam, em sua maioria, das classes mais desfavorecidas da população, o que se confirma nesta pesquisa. A classe de origem das professoras é relevante para a compreensão de disposições presentes no *habitus* familiar, uma vez que diz respeito a condições de vidas relacionadas a esse segmento social, bem como a aspirações e valores a ela vinculados.

5.1 - Algumas considerações para contextualização

Na busca da compreensão dos modos de ser dos agentes, que dizem respeito, entre outras questões, à percepção das possibilidades existentes na sociedade e aos valores e significados que compõem o modo de vida ao qual pertencem, importa análise de elementos da cultura presentes na organização social do período que se quer analisar³¹. Nesse sentido, para se compreender aspectos presentes no *habitus* das famílias de origem das professoras, especialmente no que diz respeito à valorização do trabalho e da escola como possibilidade de ascensão social, destacados nesta pesquisa, há que se apontar dados de conjuntura vivenciados por seus pais no momento em que realizavam a tarefa de educar os filhos. Pelo que se verificou nas mesmas características apresentadas no Capítulo três, as professoras que participaram desta investigação, quando da realização da coleta das informações, ocorrida em 2005, tinham em sua maioria entre 41 e 60 anos, tendo nascido, portanto, entre o final da década de 1950 e início da década de 1960.

Na década de 1950, as discussões realizadas em torno da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional expressaram idéias em conflito em torno do papel do estado na promoção da educação, seja em defesa da escola pública, seja em defesa da escola privada, culminando com a aprovação da Lei nº 4024/61, e evidenciaram luta travada entre setores da classe dominante, especialmente no que diz respeito ao ensino secundário; disputas que envolveram inclusive a participação da sociedade civil (Buffa, 1979). De acordo com Xavier (2000), no entanto, nos anos de 1950 o “problema educacional” a ser enfrentado pelo Brasil estava definido – apesar da existência de diferentes posicionamentos quanto à sua

³¹ As reflexões aqui formuladas inspiram-se nas idéias propostas por Williams (1961).

operacionalização – e dizia respeito ao reconhecimento, por parte das elites condutoras, da necessidade da promoção da educação escolar a fim de possibilitar o desenvolvimento econômico do país, e também da necessidade de integração das populações marginais existentes nas grandes cidades. Nesse momento, a idéia da educação como promotora do desenvolvimento social disseminou-se por diferentes setores da sociedade, como intelectuais, empresários, políticos, em que as deficiências do ensino público eram vistas como o grande obstáculo à racionalização do trabalho e ao aumento da produtividade³².

Segundo Xavier (2000), nos planos de governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956-1961), no qual ocorreu intenso processo de desenvolvimento da industrialização, a educação estava associada à tecnologia e ambas à produtividade, em que a aposta na educação estava vinculada à necessidade de se formar mão-de-obra qualificada e quadros técnicos competentes para gerenciar racionalmente a economia. Nesse sentido, a autora destaca a atuação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) nas décadas de 1950 e 1960, órgão vinculado ao então Ministério da Educação e Cultura (MEC), criado para impulsionar a perspectiva desenvolvimentista na educação, ao realizar pesquisas com o objetivo de racionalizar os serviços do sistema oficial de ensino.

Nesse ideário, os desenvolvimentos econômico e social eram sinônimos de industrialização, e a escolarização era vinculada à necessidade de promoção do desenvolvimento do país e à possibilidade de realização do Brasil moderno que, para se efetivar, deveria superar sua condição de subdesenvolvimento. Assim, a teoria da modernização dizia respeito à possibilidade de superação da condição de subdesenvolvimento, em que a promoção da educação de forma racional e planejada era fundamental, do que decorria relação funcionalista entre educação e desenvolvimento social.

A concepção da educação como promotora do desenvolvimento social estava presente, nesse momento, em organismos internacionais como a CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe) ou mesmo na Unesco, que após a Segunda Guerra Mundial passou a destacar o papel da educação para a promoção do desenvolvimento humano e da paz social (Romanelli, 1978).

Se esse ideário apresentava-se no Brasil na década de 1950, acentuou-se ainda mais com a chegada ao poder dos militares em 1964. Souza (1981), ao analisar a política educacional

³² Sobre as possibilidades da educação como superação do subdesenvolvimento ver, entre outros, Fernandes (1966).

implantada no país após 1964, destaca-a impregnada da idéia da educação para a promoção do desenvolvimento. Nesse sentido, a autora aponta forte influência exercida no governo pelos empresários, por meio de proposta educacional elaborada pelo Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), em 1964, contemplada no programa educacional elaborado pelo governo militar³³. De acordo com a autora, nos planos de ação elaborados pelo governo, a promoção do desenvolvimento no sentido de superação das condições de subdesenvolvimento era tida como ponto central. Por conta disso, especial atenção foi dada ao segundo grau, cuja finalidade passou a ser formar mão-de-obra especializada, em que a educação era vista como instrumento de promoção da economia e fator de mobilidade social. O sentido dado à escolarização pelo governo militar se expressou na promulgação da Lei nº 5692/71, que instituiu a profissionalização compulsória no segundo grau. A teoria do capital humano estava presente no ideário educacional, ao destacar a educação como investimento que deve redundar em maior produtividade econômica, do que deriva melhores condições de vida para a população em geral, expressa em acordos como os estabelecidos entre o MEC e a Agency for International Development³⁴ (USAID) para o implemento de políticas educacionais³⁵.

Assim, nesse ideário, presente em diferentes setores da sociedade, desenvolvimento econômico e social tornaram-se sinônimos de industrialização, com a educação vinculada às possibilidades desse desenvolvimento econômico ser viabilizado, o que permitiria a realização do Brasil moderno, e para o que se fazia necessário a superação de suas condições de subdesenvolvimento. As dificuldades de modernização eram explicadas pela existência de problemas educacionais no Brasil que deveriam ser superados, especialmente no que diz respeito à qualificação da classe trabalhadora. Nesse sentido, educação e desenvolvimento eram pensados como uma coisa só³⁶.

Essas idéias foram disseminadas na sociedade e incorporadas pela população, modificando anseios e expectativas depositados na escola. Nesse sentido, Xavier (2000) aponta a ocorrência, na década de 1950, do desenvolvimento e expansão de setores de comunicação de

³³ Para elaboração de sua proposta educacional, o IPES contou com a participação de J. Roberto Moreira, cujo pensamento sobre a relação entre educação e desenvolvimento está expresso em Moreira (1960).

³⁴ Agência para Desenvolvimento Internacional.

³⁵ Sobre a educação na época do governo militar no Brasil ver, entre outros, Cunha & Góes (1999).

³⁶ Sobre a inexistência de relação direta entre escolarização e desenvolvimento industrial, ver, entre outras, pesquisa realizada por Salles (2001).

massa como o rádio e posteriormente a televisão, contribuindo para a disseminação desses ideais relacionados à escolarização.

Some-se a isso o fato de na década de 1950, especialmente na cidade de São Paulo, ter ocorrido mudança sensível em relação à oferta do ensino secundário, até então restrito, pela pouca oferta de vagas especialmente nas escolas públicas, a uma pequena parcela da população. De acordo com Sposito (1992), o processo de industrialização e urbanização ocorrido no país após 1930 e intensificado na década de 1950 ocasionou aumento da demanda por vagas nesse nível de ensino. O aumento dessa demanda também estava relacionado, especialmente no que diz respeito ao nível ginasial, à ampliação das oportunidades de acesso ao ensino elementar, que ocorreu de forma mais intensa a partir de 1940, tendo como decorrência o fato de que aos poucos o nível ginasial se transformou em “simples continuidade da escola comum oferecida pelo Estado e tendencialmente aberta à maioria da população” (p. 28). Nesse sentido, a autora destaca a criação de escolas secundárias ginasiais na década de 1950, especialmente nos anos de 1957 e 1958. Destaca também a criação de ginásios noturnos a partir do final da década de 1940, o que criou novas possibilidades de acesso ao secundário, incorporando alunos que trabalhavam durante o dia, do que decorreu, segundo a autora, a ampliação dos horizontes educacionais de populações economicamente menos favorecidas.

Segundo Sposito (1992), essa expansão da escolarização ocorreu de forma contraditória, seja pela ausência de recursos nela implicados, seja pela existência de orientações conflitantes no que diz respeito aos poderes públicos, e também pela força da pressão exercida pelas camadas populares, que exigiam a criação de novos estabelecimentos de ensino secundário. Para a autora, a existência de reivindicações por escola relaciona-se ao desenvolvimento de movimentos sociais na cidade de São Paulo, ocorrido nas décadas de 1940 e 1950, e que dizem respeito ao crescimento urbano desordenado e à desigualdade na oferta de serviços públicos, expressando reivindicações relacionadas à falta de água, luz, escolas, postos de saúde, policiamento. Além disso, a expansão da oferta de empregos que exigiam certificação escolar pôs em disputa a posse de habilidades certificadas pela escolarização, aumentando as expectativas depositadas na escola pela população. De qualquer forma, a expansão das escolas públicas em nível secundário, especialmente no ginasial, alteraram o perfil da instrução na cidade de São Paulo, em que a ampliação das oportunidades de ingresso no secundário era realidade,

modificando as expectativas da população em relação ao acesso a esse nível de ensino, que passou a enxergar na escolarização a possibilidade de obter melhorias em suas condições de vida.

Além disso, a ampliação da escolarização implicou a necessidade de contratação de professores, que se destacou como possibilidade de trabalho para o qual a formação exigida a partir a Lei nº 5692/71 era a profissionalização ocorrida com a conclusão do segundo grau na habilitação específica para o magistério (HEM). Essa legislação, entre outras questões, ampliou a escolarização básica para os oito anos do primeiro grau e instituiu a profissionalização obrigatória no segundo grau. Além disso, o governo militar, ao considerar a educação como questão de segurança nacional, traçou esforços para ampliação do acesso à escolarização, com aumento do crescimento de matrículas especialmente no nível médio, preocupando-se, no entanto, mais com aspectos quantitativos que qualitativos (Romanelli, 1978).

Assim, por um lado difundida como necessidade para a modernização do país, inclusive pelo fato de, segundo esse ideário, possibilitar mobilidade social e melhorias nas condições de vida das pessoas; e por outro, dadas as possibilidades concretas de sua efetivação, por conta da expansão da escolarização secundária iniciada na década de 1950 e que prosseguiu nas décadas de 1960 e 1970, o ideal de ascensão social pela escola, para o que importava esforço e mérito individuais, foi incorporado pela população, em que a escolarização estava atrelada à idéia de se conseguir um bom emprego, num país rico em oportunidades para aqueles que realmente se esforçassem.

5.2 - O trabalho como valor e a escolarização como possibilidade de ascensão social e escolha da função docente

De acordo com Bourdieu (2001 1), a aquisição do *habitus* primário na família não é mecânica, mas decorrência de longo processo de educação. As disposições que compõem o *habitus*, aprendidas por incorporação tácita, relacionam-se à classe social de origem dos agentes e às condições de vida que lhe dizem respeito, ou seja, à realidade objetiva por eles vivenciada. Essas disposições, que estão na origem das práticas e de atos classificatórios, são a base do desenvolvimento de sensibilidade a determinados sinais de reconhecimento e consagração, presentes na família, quando os pais aprovam ou desaprovam determinadas condutas em seus

filhos. É um processo de aprendizado contínuo e prolongado que diz respeito ao olhar do outro sobre si mesmo. De acordo com o autor, ocorre socialização das pulsões, pela demonstração de reconhecimento para com os agentes, primeiro por parte dos pais e depois dos pares, na forma de condenações, prescrições, veredictos negativos e positivos. A força simbólica de uma ordem ou uma chamada à ordem desencadeia transformações duráveis nos corpos, em que o agente incorpora a estrutura social e passa a conhecer e reconhecer o seu lugar. Dessa forma, o agente aceita tacitamente, e como que por antecipação, os limites impostos à sua existência, muitas vezes sob a forma da emoção corporal expressa, por exemplo, na vergonha ou na culpa.

Conforme visto anteriormente, todas as professoras entrevistadas eram mulheres e todas, com exceção de Laura e Fátima, vieram de famílias com poucos recursos econômicos. De qualquer forma, o pai de Laura faleceu quando ela ainda era menina, o que fez com que sua família passasse a ter dificuldades econômicas. O mesmo ocorreu com Fátima, que em sua adolescência viu os bens da família sendo vendidos para saldar as dívidas contraídas. De um jeito ou de outro, todas vieram de famílias em que os pais trabalhavam muito para manter os filhos. Famílias em sua maioria numerosas, nas quais o trabalho e o esforço eram vistos como sinônimos de boa conduta moral. Essas características das famílias das professoras são importantes para analisar-se o *habitus* adquirido por elas em suas relações com a função docente.

Ao se analisar os depoimentos das professoras na busca de regularidades que auxiliem a compreensão de aspectos de seu *habitus* primário, o trabalho como valor e a necessidade do sacrifício se destacaram como caminho a fim de atingirem recompensas materiais e espirituais. Por serem pessoas esforçadas e trabalhadoras, seus pais e familiares eram motivos de orgulho para as professoras entrevistadas, conforme se verifica nos depoimentos:

Meu pai não sabia nem a língua do país mas ele trabalhava duro na granja. Eu aprendi muitas coisas com ele, ele era um homem muito sábio. (Paula).

Meus pais sempre tiveram comércio, e eles eram muito amarrados por causa do comércio. Eles trabalhavam todos os dias, até tarde, inclusive sábado e domingo. (Maria Cecília).

Nós éramos muito, muito pobres. E o trabalho era pesado mesmo, na roça. (...) Meu avô nos criou com muito sacrifício. (Helena).

Na família das professoras, o trabalho destacava-se claramente como valor:

Eu sempre trabalhei fora, desde a idade dos doze anos. Não que eu precisasse assim financeiramente de trabalhar. Mas o meu grande sonho sempre foi trabalhar fora e ter o meu dinheirinho. (Maria Cecília).

Meu marido falou: “Ou você trabalha, ou você estuda.” Eu não sei, acho que pela criação que eu tive, não é, eu fui trabalhar, eu preferi ir trabalhar e deixar os estudos para outro momento. Eu aprendi desde cedo a trabalhar. (...) Porque em casa era assim, você faz, você procura alguma coisa, ou você vai bordar, ou você vai tricotar, ou você vai... Tinha que se virar, arrumar alguma coisa para fazer. Não assim, não tinha momento de lazer não, sabe. (Helena).

Essa valorização do trabalho expressa determinado *ethos* de classe, ou seja, disposições relacionadas a valores incorporados pelos agentes, constituindo sistema implícito que compõe o *habitus* e que se expressa nas práticas sociais. A preferência de Helena pelo trabalho em detrimento dos estudos expressa esse valor em estado prático, decorrência de disposições incorporadas com relação a manter-se ocupado, ser produtivo. Além disso, o trabalho como necessidade, para auxiliar no sustento da família, também se destacou, demonstrando a força das condições materiais de vida na formação desses valores:

A partir do ginásio eu já trabalhava. Tinha que ganhar meu dinheirinho. (Helena).

Trabalho desde os nove anos. Trabalhava em casa de família, lavava louça, limpava a casa, né, aquelas coisas. E eu já bancava meus estudos, assim, um livro ou alguma coisa... Os irmãos mais velhos trabalhavam, e ajudavam, compravam material ou alguma coisa. E eu colaborava com a minha parte também, trabalhava, dava o dinheiro pra minha mãe, e aí ela comprava as coisas..(Marli).

Quando eu tinha 14 anos nós viemos embora para São Paulo, e como nós tivemos que trabalhar, aí eu tive que parar de estudar. (Diva).

Eu sempre ajudei no sítio. E com 15 anos fui ser alfabetizadora do Mobral. (Paula).

Devido, então, às necessidades objetivas, a maioria das professoras entrevistadas começou a trabalhar fora de casa desde cedo: Marli com nove anos, Maria Cecília e Helena com 12 anos, Diva com 14 anos, Paula com 15 anos, Clara e Isaura com 17 anos. Já Fátima, Mariana e Livia começaram a trabalhar com 18 anos. Assim, tem-se o resultado final em que sete dentre elas eram menores de idade quando começaram a trabalhar fora de casa. Além de trabalharem desde cedo, o que já representava aprendizado, seus pais lhes davam conselhos relacionados à necessidade de trabalhar corretamente, respeitar hierarquias, preocupar-se com o futuro e assim garantir a sobrevivência material:

Meu pai era assim. Ele sempre falava: “Não faltem, tem que chegar no horário!” Aquela coisa toda, e eu carreguei isso comigo. (Laura).

Porque eu fui criada dessa forma, aprendi que tem que ter respeito, hierarquia, que tudo isso tem que existir. A família japonesa é muito rígida, e eu herdei isso dos meus pais. (Helena).

Minha mãe me orientava da seguinte forma: que é bom ser concursada, que o funcionário público, na aposentadoria, o salário acompanha, e o privado não. (...) Então essas coisas muito futuras... (Isaura).

Essa valorização do esforço, do trabalho feito com correção e da necessidade de sacrifícios, além da exaltação das conquistas possibilitadas por esse tipo de atitude, também transpareceram nos depoimentos das professoras ao relatarem sobre suas vidas quando adultas:

Eu sempre me esforcei muito. E eu vejo que hoje eu tenho muito mais do que eu achava ser possível quando eu era criança. A gente tem que estar sempre buscando, sempre batalhando, para melhorar mais e mais. (Diva).

Eu e meu marido, nós sempre fomos muito ativos, sempre trabalhamos muito para manter o nosso padrão. Ele tinha uma empresa e eu era sócia. Eu dava aula de manhã e de tarde eu ajudava ele. (Laura).

Minha vida melhorou muito, isso depende muito do casal. Mesmo com uma profissão simples de comércio simples, mas com economia e muito sacrifício, você consegue melhorar. (Paula).

Eu faço uma jornada de trabalho das cinco horas, a hora que eu levanto, até meia-noite, a hora que eu chego em casa. (Marli).

Nogueira (2002), em seu estudo, aponta a inserção precoce no mundo do trabalho de jovens provenientes de famílias privilegiadas. A autora, no entanto, destaca que essa inserção não diz respeito à necessidade de sobrevivência, mas à experiência no mundo dos negócios, no geral feita em empresas familiares, caracterizando outro tipo de aprendizado, do qual se exclui a idéia de sacrifício. Nessas atividades, os jovens desfrutam de horários mais flexíveis e desenvolvem o gosto pelos negócios.

Já o aprendizado realizado nas famílias das professoras entrevistadas, como se viu, estava associado à valorização do trabalho como esforço e sacrifício individuais e que, ao ser por elas incorporado, transformava-se em “boa moral”, da qual decorrem juízos classificatórios. Essa questão pode ser verificada pelo fato desse aprendizado, por elas incorporado na forma de *habitus*, ser considerado algo importante a ser ensinado para seus alunos, que deveriam aprender

a necessidade de se esforçar e trabalhar muito para conseguir alguma coisa na vida, compondo dessa forma as práticas docentes que desenvolviam, como demonstrou, por exemplo, o depoimento de Laura:

Eu falo para eles: “Não é porque vocês moram aqui, que vocês têm que continuar aqui. Vocês têm que crescer, têm que procurar uma coisa melhor. Não precisam só trabalhar em casa de família, podem procurar um emprego num shopping, que já é bem melhor”.

Ou mesmo o de Helena:

Você tem que fazer com que ele saiba as escolhas que ele vai fazer na vida, que ele têm opção, e que as suas escolhas sejam melhores que a do seu pai da sua mãe, das pessoas que você conviveu. Porque é o que um pai e uma mãe espera de um filho. (Helena).

As professoras valorizavam ex-alunos que conseguiram empregar-se como balconistas, caseiros, porteiros, exemplos que para elas indicavam esforço por obter melhorias em suas vidas; ao mesmo tempo em que os incentivavam a buscar esse tipo de trabalho, dessa forma contribuindo para estabelecer suas aspirações e destinos. Incentivar os alunos ao trabalho, destacando o trabalho como valor, para as professoras, era tarefa que lhes cabia desempenhar, fortalecendo em seus alunos valores semelhantes aos que aprenderam em suas famílias de origem. O *ethos* a elas transmitido em suas famílias dizia respeito ao desenvolvimento de atitudes de seriedade, afinco, privações, sacrifícios, e que, ao serem incorporadas, transformaram-se em virtudes. Dessa forma, esforço e sacrifício eram tidos pelas professoras como virtudes, transformando-se em valores morais, tendendo a universalizar-se e a expressar-se em suas vidas de uma maneira geral, em que a moral particular torna-se a “boa moral”. De acordo com essa moral, paga-se a ascensão social com sacrifícios, e esses sacrifícios tornam-se mérito, exigido e cobrado de todos. O *ethos* de classe, valores em estado prático, diz respeito, entre outras questões, a disposições frente ao futuro, para o que importa o sentido da trajetória do grupo e os investimentos feitos pelas gerações anteriores. Essas disposições frente ao futuro dizem respeito às aspirações do grupo, e relacionam-se à realidade objetiva e às possibilidades nela inscritas. Nesse sentido, são acionadas estratégias (seqüência ordenada de práticas orientadas) a fim de manter ou melhorar a posição dos agentes no espaço social (Bourdieu, 2001 j). Nessa vida de muita luta vivida pelas professoras, o trabalho e os estudos se destacaram como estratégia familiar para se garantir um futuro melhor e assim possibilitar ascensão social.

Conforme apresentado anteriormente, no momento histórico em que as professoras foram educadas, o sistema escolar no Brasil passava por expansão em relação ao número de vagas oferecidas nos diferentes níveis de escolarização, além da aposta na escolarização como fundamental para modernização do país; ou seja, a possibilidade de ingresso na escola e a aposta na escolarização como possibilidade de ascensão estavam dadas. Além disso, de acordo com o ideário existente à época, mais que tudo importava o esforço individual, uma vez que as oportunidades eram abertas a todos. Esse ideário foi incorporado por suas famílias de origem, que viviam nessa realidade e nela lutavam e estabeleciam estratégias de ascensão social. De acordo com as professoras, em suas famílias, elas receberam chamadas à ordem no sentido de trabalharem muito e estudarem, com a promessa de que todo esse esforço individual seria recompensado. Segundo Paula, seu pai apontava o próprio trabalho como negativo, como inferior, com o objetivo de instar seus filhos a buscarem coisa melhor para eles na vida:

Meu pai dizia para a gente: “Não vou proibir que vocês estudem, não vou querer que vocês vão para a feira como meus amigos estão fazendo com os filhos. Mas vocês estudem e tenham uma profissão! Que seja homem ou mulher, não importa, mas tenham profissão e não sejam feirantes como eu, por favor!” Era isso que ele falava. (...) Eu tenho vários irmãos que estudaram e hoje têm bons trabalhos. Acho que todos têm isso na cabeça. (Paula).

Os incentivos dados aos estudos por seus pais podem ser verificados nos depoimentos abaixo relacionados:

Meu pai falava assim: “Antes de eu morrer, eu vou fazer com que todos os meus filhos se formem! Ele sempre falava isso.” (Laura).

Como eu me destacava entre os meus irmãos, meu pai sempre falava: “Estude para ser advogada”. (Paula).

O mínimo que todo mundo estudou foi o ginásio, o correspondente à 8ª série de hoje. Nós japoneses, nós somos criados assim, a gente tem que estudar. (Helena).

O sonho do meu pai era que a gente estudasse, mas naquela época ele não pôde proporcionar. (Fátima).

Embora o meu pai não fosse estudado, acho que principalmente por isso, ele queria que a gente estudasse. Ele queria que eu me formasse, gostaria que eu fosse professora. (...) É uma sementinha que ele plantou. (Mariana).

Conforme os depoimentos das professoras, foi possível destacar que a família inteira se mobilizava para que os estudos fossem realizados. Assim, de acordo com esses depoimentos, além de incentivarem seus filhos a levarem em frente os estudos, seus pais não mediram esforços para garantir a permanência deles na escola, fazendo o possível para ajudá-los:

Meu pai, mesmo com dificuldade, pagou faculdade para os meus dois irmãos, que a pública eles não conseguiram entrar. Ele fez questão de pagar. (Clara).

Quando a gente morava no sítio, lá só tinha da 1ª à 4ª séries, e a minha mãe mandava meus irmãos mais velhos para estudar na casa de uma tia. E eles pagavam para a minha tia mandando arroz, feijão, frango, é isso que ia lá para ajudar... (Diva).

Nós éramos muito pobres. (...) Então mesmo com o sacrifício da família inteira, meu avô falou: “Todas vocês terão um diploma”. (Helena).

O meu pai fez de tudo para comprar uma máquina de escrever, e ele achava interessante eu fazer todos os trabalhos do magistério máquina. (...) Minha mãe até ralhou com ele: “Puxa vida, mas a gente está passando dificuldade, e você faz questão de comprar uma máquina para a Paula!” Então eu lembro disso, e ele falou: “Mas ela está precisando, quer ser professora!” (Paula).

Mesmo sendo da classe média baixa, meu pai se esforçou para pagar os estudos para mim, no primário. Quando todo mundo estudava em escola pública, eu fui uma das primeiras turmas do colégio Santo Eudésio, em Quitaúna. (Mariana).

Eram, no entanto, famílias muito numerosas, em que sete delas, ou seja, a maioria, possuía entre quatro e onze filhos. A família inteira se esforçava, mas contava, sobretudo, com cobranças e exaltações ao esforço e responsabilidade individuais, do que dependeria o sucesso ou fracasso dessas estratégias:

Na minha família, foi assim que eu aprendi, e uma vez que eu estudei, eu gastei, eu tenho que passar isso para alguém. O que eu sei eu tenho que aproveitar, ser útil em algum momento. (Helena).

Era a única coisa que ela afirmava que ia deixar para a gente. Você vai estudar e é com você. Você tem que estudar! (...) Eu sempre me virei, eu tive que me virar desde muito cedo. (Marli).

As famílias transmitiam dessa forma conselhos, preceitos, chamadas à ordem. Para as professoras, a ocorrência na família de irmãos que não conseguiram se formar deveu-se ao fato

de eles não terem se esforçado o bastante, não aproveitando as chances que lhes foram oferecidas:

A coisa que os meus pais mais valorizavam era os estudos. A coisa que eles mais queriam é que a gente estudasse. Se os meus irmãos não estudaram não foi porque os meus pais não incentivaram. Para o meu pai e para minha mãe era muito importante. Minha mãe não estudou, por isso ela valorizava muito os estudos (Diva).

Com relação ao incentivo dado aos estudos pelas famílias das professoras, destaca-se, no entanto, que o empenho de seus pais era para que as professoras estudassem o suficiente para atingirem escolarização que permitisse a suas filhas trabalhar, numa época em que para ser professora bastava ter o curso normal ou, após a Lei 5692/71, a habilitação específica para o magistério, obtida com a conclusão do segundo grau, conforme visto anteriormente. Assim, em seus depoimentos, as professoras afirmaram que o que importava em termos da escolarização era obter algum curso profissionalizante, em que a formação em nível superior não era necessariamente os planos de seus pais, revelando que as aspirações diziam respeito ao espaço dos possíveis que a elas se apresentava:

Eu sempre quis ser professora, Depois, era só esse o curso profissionalizante que tinha na minha cidade (Fátima).

Na época em que eu estudei não tinha muitas opções de curso profissionalizante, era o secretariado ou o magistério que tinha para as mulheres (Clara).

Minha mãe mandou todas as mulheres para o curso normal. Depois, quem quisesse fazer faculdade, era por sua conta (Laura).

Esses excertos trazem informações que podem ser compreendidas segundo Bourdieu (2001 i), que diz que as aspirações são limitadas pelas oportunidades objetivas, em que os agentes interiorizam destino objetivamente determinado. Além disso, o autor destaca que nas escolhas relacionadas aos destinos escolares importa, sobretudo, a atitude dos pais frente à escola. As professoras, de acordo com seus depoimentos, receberam de seus pais orientação para que se dedicassem aos estudos a fim de conseguir uma profissionalização, em que o trabalho como docente nas primeiras séries da escolarização básica era visto como atraente. Essas chamadas à ordem dadas por seus pais foram realizadas em momento em que a escola passava por expansão no que diz respeito ao número de alunos atendidos nos diferentes graus de escolarização, abrindo

a oportunidade de acesso ao secundário a crianças que até então dele estavam excluídas, e também ampliando a necessidade de contratação de professores nos diferentes níveis de ensino, inclusive no antigo primário. A docência, dessa forma, apresentava-se como oportunidade de profissionalização, em trabalho que, por um lado, conferia certo prestígio uma vez que não se tratava de trabalho manual, além de conferir as benesses do funcionário público; e que, por outro lado, exigia pouca escolarização. Assim, a opção pela docência, que pelas professoras era vista como a realização de um sonho ou de uma vocação, revelou-se como estratégia de ascensão social e expressão das condições sociais vividas pelos agentes, ou seja, como aspiração efetiva pelo fato de ser dotada de probabilidade razoável de surtir efeito, em que:

(...) a vocação efetiva inclui, enquanto disposição adquirida dentro de certas condições sociais, a referência às suas condições (sociais) de realização de modo que tende a ajustar-se às potencialidades objetivas (Bourdieu, 2001 j, p. 89).

A adoção da escolarização como estratégia de ascensão social na família das professoras relacionava-se à concepção utilitarista dos estudos, que, como se viu, estava presente no ideário divulgado à época, dizendo respeito à necessidade da escolarização para profissionalizar-se, o que certamente trouxe conseqüências para a relação estabelecida pelas professoras com o conhecimento, o que será aprofundado mais adiante. Além disso, seus pais possuíam pouca escolarização – pois a maioria possuía formação até o antigo primário –, revelando aspectos do capital cultural das professoras, ou seja, relação de privações no que diz respeito a essa espécie de capital.

De qualquer forma, o fato de se tornarem professoras representou ascensão ou manutenção de posição social em relação a suas famílias de origem, uma vez que permitiu a elas elevação de condições materiais e culturais em relação a seus pais e avós, expressa na formação que atingiram, na formação e ocupação de seus maridos e nos bens de consumo que possuíam, conforme discutido anteriormente. Além disso, o fato de se tornarem professoras foi comemorado pelos familiares de todas elas, sem exceção, como uma grande conquista. Palavras como: “nossa”, “se orgulharam muito”, “ficaram muito contentes”, “era o sonho deles”, entre outras, foram usadas por elas para expressar a satisfação de seus familiares ao verem-nas se formarem professoras, como exemplifica o depoimento de Diva:

Na minha infância, meus pais valorizavam demais os professores. Ainda mais minha mãe, que não sabia ler, nunca estudou nem nada. (...) Para meu pai e minha mãe. Nossa! Demais, demais. Minha mãe tinha o maior orgulho de minha irmã ser professora, depois minha irmã fez Direito... Nossa! . Depois veio eu. Nossa, eles achavam assim, eles achavam o máximo!

A valorização da escolarização como estratégia de ascensão, em agentes com poucos recursos em termos de capital cultural e econômico, concorre para o estabelecimento de relação de submissão frente à escola e ao conhecimento por ela difundido, além da aceitação, sem questionamentos, das sanções impostas àqueles que a ela não se ajustam de forma adequada, desencadeando relação de boa vontade com essa instituição. Dessa forma, devido aos valores que compõem o *ethos* de classe, além de precariedades no que diz respeito ao capital cultural possuído, determinados agentes se submetem aos valores e normas escolares, uma vez que tudo devem à escola. (Bourdieu, 2001 i). Ao se tratar de professoras, essas questões por certo trazem implicações para sua prática docente. Além de ascenderem socialmente via escolarização, essas mulheres foram trabalhar na escola, o que fez com que aderissem sem restrições à ideologia da escola democrática, ou seja, que oferece oportunidades iguais para todos, para o que importa a existência de esforço individual a fim de nela triunfar. Essa experiência por elas vivenciada, ao compor aspectos do *habitus* das professoras, é fundamental para a compreensão da maneira como, em seu trabalho como docentes, valorizavam o que consideravam como bom aluno, que para elas era o aluno disciplinado e esforçado, submisso à escola e aos julgamentos por ela veiculados. Assim, a valorização do trabalho e do esforço individual expressou-se ao se referirem ao que consideravam bom aluno, ou seja, aquele “esforçado”; “aplicado”; “que faz todas as tarefas”; “organizado”; “limpo”; “atento”, o que evidencia encontro de disposições familiares com aspectos da cultura escolar, em que o trabalho e o esforço são vistos como características positivas nos alunos. As representações das professoras sobre a escola como instituição social na qual, para se obter êxito, é necessário esforço e dedicação e em que apenas os mais capazes obtêm sucesso, foram forjadas a partir de aspectos do *habitus* familiar e reforçadas ao entrarem em contato com a função docente e com facetas do *habitus* do professor, contribuindo para a perpetuação da cultura escolar no que diz respeito a essas questões.

Como se viu neste capítulo, o trabalho duro e a escolarização se destacaram como valor em estado prático nas famílias de origem das professoras. No entanto, apesar de todo o esforço que realizaram na vida para chegarem ao lugar em que chegaram, tornando-se docentes,

para as professoras que eram casadas – com exceção de Marli e Mariana – o trabalho de seus maridos era visto como mais importante que o delas. Além disso, elas deveriam pensar na família antes de pensar em suas carreiras, escolhendo horários convenientes, abdicando de assumir, por exemplo, uma coordenação – que lhes exigiria trabalho em tempo integral – ou mesmo parando de trabalhar na época do nascimento de seus filhos. Paula, que era concursada, quase pediu exoneração para auxiliar seu marido na quitanda, uma vez que ele precisava de mais um funcionário. Os maridos eram os provedores, colocando as professoras e suas aspirações em segundo plano. As relações de gênero vividas pelas professoras em suas famílias serão aprofundadas mais adiante. Mas, mesmo que seus trabalhos não fossem considerados algo importante por seus maridos, elas valorizavam o que faziam e se diziam extremamente dedicadas à função docente, procurando sempre dar o melhor de si. Palavras como “trabalho muito”; “me esforço”; “levo muito serviço para casa”; “gostaria de fazer ainda mais”; “não tenho finais de semana”; destacaram-se em seus depoimentos.

Além disso, as professoras que possuíam filhos, com exceção de Laura e Helena, sentiam que eles se orgulhavam do esforço e dedicação com que lidavam com o exercício docente, e muitas vezes serviram de exemplo para a família:

Na minha família, eu já servi de exemplo para três sobrinhas. Eu tenho três sobrinhas que são professoras. (Maria Cecília).

Meus filhos se orgulham muito, ainda mais que eu sou o pai e a mãe deles. (Fátima).

Meus filhos se orgulham sim. Acho até que minha filha vai ser professora. (Marli).

O aprendizado processado na família, e que diz respeito à classe ou fração de classe e às condições objetivas a ela relacionadas, transforma-se num guia prático para ações e classificações dos agentes, base para os aprendizados futuros processados na escola e em outras instituições sociais. Pelo que se verificou, ao se analisar os depoimentos das professoras, o trabalho como valor, associado ao sacrifício e ao esforço de toda a família e, especialmente, ao esforço individual, bem como a valorização da escolarização como estratégia para a melhoria das condições de vida, apresentaram-se como regularidades, destacando-se como dados importantes para a compreensão do exercício docente efetivado pelas professoras. Além das questões acima expostas, cabe destacar que foi possível verificar o estabelecimento de outras estratégias de ascensão social adotadas pelas professoras em suas vidas, como por exemplo: na redução no

número de filhos em relação às suas famílias de origem (no máximo três); na escolarização dos filhos, em que todas, quando era o caso, afirmaram que enviariam seus filhos para a faculdade, quando já não o faziam, como Helena, Mariana, Rita, Lívia, mesmo que para instituições particulares; ou na escolha dos parceiros, em que algumas delas referiram que só se casariam com alguém que possuísse curso superior:

Não, eu não me relacionaria... Eu sempre tinha na minha cabeça que o meu marido tinha que ter faculdade. Isso era primordial. (Laura).

Eu já presenciei colegas que se casaram com pessoas de nível inferior e elas sofrem muito por isso. Tem umas que até já se separaram. Porque o professor é muito crítico, ele cobra muito isso. Então fica muito difícil cobrar de um parceiro que não consegue, não é, que ele não sabe. Não tem condição. Eu já vi muitos problemas. Porque o professor é muito crítico, tudo ele critica. Ele é muito exigente. Então é meio complicado, não dá certo. (Maria Cecília).

...

Este capítulo teve o objetivo de destacar características comuns que marcaram a origem familiar das professoras entrevistadas constituindo parte do *habitus*, que por sua vez foram ao encontro do *habitus* exigido no desempenho da função docente constituído historicamente. Em suas famílias de origem o trabalho se destacou como valor, em famílias com poucos recursos financeiros e cujos pais se esforçaram ao máximo para cuidar de seus filhos. Outro dado que se apresentou como regularidade foi o fato de a escolarização ser apontada em suas famílias como a melhor forma de se buscar melhorias em suas vidas, mesmo que com enormes sacrifícios de todos e especialmente com muito esforço individual. O estímulo à assunção de formas de conduta como as relatadas anteriormente aponta para a imersão das professoras em ambientes familiares austeros, em que o trabalho e os estudos eram bastante valorizados. Frases como: “meus pais eram muito severos”, “trabalhavam muito”, “tiveram uma vida muito sacrificada”, foram constantes em seus depoimentos.

A valorização do trabalho e da vida permeada por sacrifícios transpareceu na prática docente das professoras, tornando-se aprendizado a ser ensinado na escola, indo ao encontro da necessidade de disciplinarização e moralização das crianças, especialmente nos primeiros anos da educação fundamental, que, conforme destacado no Capítulo três, são consideradas as principais

tarefas a serem exercidas pelo professor. Além disso, muito do que as professoras conseguiram em suas vidas diz respeito à escolarização, o que as levou a assumirem frente à instituição escolar relação de aceitação e submissão no que tange a suas sanções e veredictos. Por isso mesmo, seguem propalando para seus alunos a possibilidade de melhorias em suas vidas via escolarização, para o que, no entender delas e pela experiência que vivenciaram, importa, sobretudo, o esforço individual, ou seja, ser um bom aluno, abstraindo os determinantes sociais e atribuindo apenas aos alunos a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso.

As professoras entrevistadas, ao desenvolverem aspectos de sua prática docente, e que para elas é central, relacionados a formar cidadãos disciplinados e aptos para vida social, vivenciam o encontro entre a história objetivada na cultura escolar e a história encarnada em seus corpos na forma de *habitus*, em que elas, devido às disposições relacionadas a sua origem de classe, mostram-se inclinadas a estabelecer práticas necessárias para pôr em marcha o aprendizado escolar, especialmente o realizado nas primeiras séries do ciclo I do ensino fundamental. Conforme destacado no Capítulo três, a função da escola, para as professoras que participaram desta pesquisa, diz respeito ao aprendizado de valores e atitudes tidos como corretos nos alunos, destacando aspectos como: desenvolver espírito crítico, ensinar a aprender, ensinar valores morais. Além disso, verificou-se também que, para elas, para ser bom professor importa mais ter vocação e qualidades de cunho moral que receber uma boa formação acadêmica.

Com relação às representações elaboradas pelas professoras sobre seus alunos, discutidas no capítulo anterior, em que eles são vistos como: “terríveis”; “emocionalmente comprometidos”; “desinteressados”; “fracos”; “complicados”; “desrespeitosos”; “sem referencial”; “sem limites”; “agressivos”, foi possível verificar que, para além da necessidade do estabelecimento de estratégias de distinção, pode-se também relacionar essas representações a aspectos do *habitus* das famílias de origem das professoras, em que o trabalho e a ascensão via escolarização se destacaram, do que decorre valorização da ideologia do mérito individual e do aluno esforçado, submisso, respeitoso.

Foi possível verificar que o corpo socializado das professoras esposou uma função – que elas vivenciam como vocação – ao tomarem o mundo como evidente, uma vez que nele encontram-se enredadas (Bourdieu, 2001 1). Nesse sentido, fazem o que deve ser feito, desenvolvendo práticas apreciadas como justas, direitas, adequadas, tanto por elas quanto por

aqueles com quem travam relações, estabelecendo um “espírito de grupo”, em que as ações dos agentes dizem respeito ao que foi incorporado como disposições em suas trajetórias – que no caso das professoras entrevistadas apresentam regularidades – e no próprio exercício da função que desempenham, e que podem ser interpretadas como componentes do *habitus* no que tange à função docente. Dessa forma, verificou-se encontro de disposições aprendidas no processo de educação familiar e incorporadas pelas professoras, com aspectos daquilo que se espera ver realizado na e pela escola, contribuindo para reforçar e até mesmo perpetuar determinadas condutas presentes nas práticas dos professores.

De acordo com Bourdieu (1988), *habitus* é a forma incorporada das condições de classe e seus condicionamentos. A análise das condições objetivas das famílias de origem das professoras revelam vidas em que era preciso muito sacrifício para enfrentar as dificuldades econômicas, que significavam a subordinação do presente a um futuro mais promissor. Esse futuro mais promissor estava atrelado aos estudos como possibilidade de se conseguir um trabalho mais bem remunerado e com mais prestígio que o de seus pais. Essas condições de vida, que posicionavam suas famílias de forma desfavorável no espaço das relações sociais, relacionam-se ao desenvolvimento de disposições ajustadas a essas condições, que dizem respeito à classe social, marcadas por possibilidades e impossibilidades, contribuindo para o desenvolvimento de estratégias que objetivavam aumentar ou ao menos conservar o patrimônio familiar, ou seja, melhorar ou manter a posição na estrutura das relações de classe (Bourdieu, 2001, j). Desprovidas de capital econômico e cultural, dependiam do esforço familiar e pessoal para progredirem na vida, em que o investimento em escolarização se destacou como possibilidade. Era, no entanto, escolarização restrita às suas possibilidades de efetivação, ou seja, até a conclusão do então segundo grau, em que a docência se apresentou como a escolha mais acertada. Dessa forma, a vocação para o magistério expressa em seus depoimentos representa adesão ao destino objetivo que a elas se apresentou, bem como cooptação que tinha por base disposições geradas por inculcações morais e ajustadas ao exercício da função docente, sendo que nesse exercício encontraram possibilidade de expressão e confirmação dessas disposições.

Para Bourdieu, “As disposições não conduzem de modo determinado a uma ação determinada: elas só se revelam e se realizam em circunstâncias apropriadas e na relação com uma situação” (2001 1, p. 182). Foi possível verificar, no entanto, que para as professoras, aspectos do *habitus* de suas famílias de origem, como a valorização do trabalho, do esforço

individual, dos estudos, do sacrifício, ou seja, disposições derivadas de suas condições de origem, encontraram canal de expressão no exercício docente. Evidentemente, essa realização não ocorre sem mediações. Para Bourdieu (2001 1), porém, as pessoas se esforçam para pôr em prática e atualizar disposições anteriormente adquiridas, a fim de realizar o que compreendem como aptidão, preferências, gostos pessoais.

Capítulo 6 - Família e relações de gênero: o exercício docente como função feminina

Eu nunca fiz nada que contrariasse ele, porque ele sempre ficou muito do meu lado. Então eu vi que não era uma boa coisa para ele, que eu ia ter que sair, fazer trabalhos, eu acabei optando por não fazer (Maria Cecília).

Neste capítulo, o objetivo é destacar aspectos do *habitus* familiar das professoras entrevistadas relacionados à construção da feminilidade apresentados em seus depoimentos, construção permeada por relação de submissão estabelecida com seus avós, pais, esposos, e presente ao se referirem à escolha por elas efetuada em relação à função desempenhada socialmente. Questões relacionadas ao gênero apresentaram-se de forma marcada nos depoimentos das professoras, destacando-se como fundamentais para a compreensão da escolha da docência como função a desempenhar, além de contribuir para a elucidação de aspectos do *habitus* do professor que, entre outras questões, comporta disposições para a ação relacionadas à feminilidade e à construção histórica da docência como função feminina.

Conforme referido anteriormente, o exercício docente nas séries iniciais do ensino fundamental é exercido em sua maioria por mulheres. De acordo com discussão apresentada no Capítulo um, a docência nas primeiras séries da escolarização, ao se tornar trabalho feminino, viu-se desvalorizada socialmente, além de ser associada a atributos socialmente tidos como femininos, como docilidade, paciência, amor. A escola, como qualquer instituição social, é atravessada por representações sociais de gênero, e o fato de a docência nas primeiras séries do ensino fundamental ser exercida majoritariamente por mulheres interfere na forma como essa função é vista pelos agentes que dela se ocupam, na forma como são vistos socialmente e também no próprio exercício da função. Ser mulher implica determinada forma socialmente constituída de ser e estar no mundo, que diz respeito a valores e modos de pensar, que acabam por se imbricar ao próprio fazer docente. As representações sociais possuem papel ativo e contribuem para compor a idéia que os agentes têm de si e do outro; e ao mesmo tempo em que expressam

determinada visão de mundo – relacionada a certo grupo ou classe social –, são também armas de luta, utilizadas nos embates travados para impor essa visão do mundo.

Nesse sentido, por um lado, as relações de força presentes no mundo social tendem a reproduzir-se nas visões de mundo e nas categorias utilizadas para nomeá-lo; e, por outro lado, o fato das categorias que tornam o mundo possível estarem em jogo nas disputas sociais significa que elas podem ser transformadas. Para Bourdieu (1996 b), as representações são atos de percepção e apreciação, de conhecimento e reconhecimento, nos quais os agentes investem interesses. Ao expressarem visão de mundo expressam consenso sobre o sentido e traçam fronteiras relacionadas a divisões existentes no mundo social.

Compreender questões de gênero presentes nas representações sociais compreende analisar construção social elaborada tendo por base diferenças sexuais, no entanto apoiadas em relações de poder e dominação. Segundo Bourdieu (2003 f), para se compreender a dominação masculina, socialmente construída, há que se compreender a dimensão simbólica dessa dominação, ou seja, sua naturalização, que se inscreve nos corpos e nas mentes dos homens e das mulheres, e que por sua vez apresenta-se não apenas na realidade objetiva, mas na representação dessa realidade. A dominação masculina é violência simbólica, e por isso mesmo muitas vezes torna-se invisível e ao mesmo tempo reconhecida tanto pelos dominantes quanto pelos dominados. Para o autor, isso ocorre porque, ao ser subjetivada, essa dominação constitui categorias para a classificação e organização do mundo, que por sua vez estão em concordância com as estruturas sociais. Em suas palavras: "O mundo social constrói o corpo como realidade sexuada e como depositário de princípios de visão e de divisão sexualizantes" (p.18). O ponto de vista do dominado sobre si mesmo se constitui a partir de categorias impostas pelos dominantes, o que faz com que se apresentem como naturais, na forma de aptidões, inclinações, vocações.

Dessa forma, em alguns aspectos, a dominação masculina aparece como natural, por estar inscrita tanto na objetividade como na subjetividade, ou seja, está na objetividade das estruturas sociais (na divisão social do trabalho, na distribuição social dos espaços), conferindo aos homens a melhor parte; bem como nos esquemas de percepção (aspectos do *habitus*) moldados nessas condições. As estruturas cognitivas e as estruturas sociais estão em concordância, o que dificulta a percepção da dominação:

Quando os dominados aplicam àquilo que os domina esquemas que são produto da dominação, ou, em outros termos, quando seus pensamentos e suas percepções estão estruturados de conformidade com as estruturas mesmas da relação da dominação que lhes é imposta, seus atos de *conhecimento* são, inevitavelmente, atos de *reconhecimento*, de submissão. (Bourdieu, 2003 f, p.23).

A própria definição social do corpo é produto de trabalho social e a dominação é legitimada por sua inscrição em diferenças biológicas, em que não só as representações sociais são orientadas, mas a própria construção prática de homens viris e mulheres femininas, e que são assentadas em aspectos do *habitus*. A ordem masculina se inscreve nos corpos e nas coisas e a mulher se constitui pela negação. A mulher é submetida a trabalho de socialização que tende a negar suas prioridades, desejos e vontades, o que faz com que aprenda a valorizar virtudes negativas como paciência e abnegação, tão presentes no magistério. Balduino (2003), ao investigar representações femininas sobre a categoria docente e que foram expressas na *Revista do Professor* nos anos de 1934 a 1965, destaca a valorização de qualidades positivas associadas ao sexo masculino, em que a mulher, ao construir imagem de si, o faz em contraposição aos homens com quem convive ou trabalha, apoiando-se em qualidades sempre menos valorizadas.

A docência, função socialmente tida como feminina, é “escolhida” pelas mulheres como ocupação a desempenhar. Diferentes estudos destacam que as mulheres são conduzidas à escolha da docência como a mais adequada função a desempenharem, seja por sua família, seja por elas mesmas, ao se considerarem vocacionadas para tal; ou até mesmo por ser o que lhes parece, em seu universo de possibilidades, a melhor ocupação a seguirem. A opção pelo exercício docente relacionada à condição feminina das professoras foi apontada por diferentes autores, dentre os quais se destacam Pereira, 1969; Carvalho, 1999; Mello, 2003; Costa, 1995; Bueno, 1996, entre outros, em que a escolha da docência muitas vezes se apresentou como opção para escolarização acessível, tida como mais fácil e que rapidamente poderia garantir o acesso a uma profissão.

A construção social do feminino combina com a escola. Mello (2003) aponta que o exercício docente se destaca como escolha feminina, uma vez que está associado às funções que a mulher deve desempenhar na família, ou seja, ao estereótipo construído socialmente e por ela assumido. De acordo com Gouveia (1970), as moças de classe média procuravam o curso normal para aprenderem a ser boas esposas e mães, e as moças das classes trabalhadoras para

conseguirem um trabalho melhor que o oferecido nas fábricas ou nas casas de família como domésticas. Assim, o exercício docente constituiu-se como tarefa destinada às mulheres, e certamente não às filhas da elite.

Neste estudo, a escolha da docência marcada por questões de gênero se destacou, sendo considerada pelas professoras e seus familiares um trabalho destinado a mulheres e adequado para o desempenho de suas funções de boas esposas e mães, em famílias com expressiva dominação masculina. O objetivo neste capítulo é apontar disposições para a ação expressas nos depoimentos das professoras ao relatarem aspectos de sua prática docente e de sua vivência cotidiana, relacionadas a representações de gênero disseminadas tanto em suas famílias de origem quanto nas famílias por elas compostas após se casarem. Por sua vez tais disposições vão ao encontro daquilo que se espera ver concretizado por meio do trabalho de professor, aspectos que, como se viu, estão associados à disciplinarização e à moralização das crianças, promovendo mais uma vez o encontro entre a história subjetivada nos agentes e a história objetivada nas práticas sociais.

A escolha da docência como função a desempenhar, no que diz respeito às professoras entrevistadas, relaciona-se à vivência em famílias marcadas pela preponderância do universo masculino na tomada de decisões e na aprovação de condutas. Cabe destacar que a questão de gênero se apresentou não apenas na escolha da docência, mas também na maneira como as professoras percebiam o exercício docente encaixando-se em suas vidas desde a infância até a vida adulta. Expressou-se, por exemplo, na aprovação dos maridos em relação a seus trabalhos ou ao mencionarem que dessa forma poderiam conjugar o trabalho dentro de casa com o trabalho fora de casa, além de se expressar no próprio exercício da função, dizendo respeito a disposições para a ação e ao estabelecimento de classificações e julgamentos sobre o que é ser mulher e, sobretudo, o que é ser uma boa mãe, esposa, professora. Dessa forma, aspectos do *habitus* das famílias das professoras, assim forjados, permitiam a elas vivenciarem esse exercício como o cumprimento de vocação, à qual de certa forma foram destinadas e com o qual se sentiam realizadas.

Ao mesmo tempo em que, como se viu, a docência se constituiu historicamente como função oferecida às mulheres na estrutura social de divisão do trabalho, valorizando atributos femininos como a docilidade e a paciência, tidos como fundamentais para seu exercício nas séries

iniciais da escolarização, nesta pesquisa o exercício docente se viu efetivado por mulheres que apresentaram regularidades no que diz respeito às relações de gênero vividas em suas famílias, sendo educadas em famílias cuja dominação masculina se destacou. Dessa forma, ao se encaminharem ao exercício docente, contribuíram a seu modo para reforçar a dicotomia sexual existente tanto nos cargos (função docente) quanto em seus ocupantes (as professoras), em que para elas a vocação despontou como explicação para esse encontro harmonioso e que, de acordo com Bourdieu (2003 f), constituiu-se em:

(...) encontros que fazem com que as vítimas da dominação simbólica possam cumprir com felicidade (no duplo sentido do termo) as tarefas subordinadas ou subalternas que lhes são atribuídas por suas virtudes de submissão, de gentileza, de docilidade, de devotamento e de abnegação (p. 73).

Com relação às professoras entrevistadas, a questão de gênero se destacou em orientações explícitas recebidas na família, em diferentes aspectos. Na questão da opção pela docência, no entanto, as imposições sociais referentes ao fato de serem mulheres foram marcantes. Laura apontou que, em sua família de onze irmãos, as meninas iam fazer o curso normal e os meninos iam para o colégio dos padres, com seus destinos traçados previamente. Tinham situação econômica boa, mas com a morte do pai, sua mãe não soube tocar os negócios da família, as coisas ficaram difíceis e a situação econômica da família se deteriorou. O sonho de Laura era ir para São Paulo fazer direito e trabalhar como advogada. Foi para São Paulo, trabalhou como secretária e se casou, o que enterrou de vez esses planos. O marido, que é oriental, proibiu-a de trabalhar. Só conseguiu voltar ao trabalho após os filhos já estarem na escola e, ainda assim, na função de professora, que lhe permitia trabalhar meio período, quando as crianças também estivessem fora de casa:

Conheci meu marido não na empresa, sou casada com filho de oriental, mas eu conheci como vizinho, nos casamos e aí ele não queria mais que eu trabalhasse, aquela coisa toda e foi aquela briga, a família exigindo que eu não tinha que trabalhar, minha sogra, como ela não queria casamento com brasileiros, então ela... Tinha o costume deles também, mais duro. Então eu acabei me demitindo da firma, fiquei sem trabalhar, mas fiquei perdida em casa, não sabia (...) Não sabia nem cuidar de uma casa, tinha medo mesmo, uma família exigente, em que a mãe fazia tudo ali, e eu tinha vontade de trabalhar, fiquei acho que uns dois ou três anos sem trabalhar. E a minha entrada no magistério foi assim por acaso, tinha uma colega que era professora, morava na mesma rua, um dia ela conversando comigo “qual a sua formação? Ah, magistério. Você não quer trabalhar?”

falei “não, imagina, nunca dei aula”, ela insistiu muito, deu o meu nome na escola dela (...).Eu já estava com os dois filhos, estavam assim com três, quatro anos... Já não eram tão bebês. E eles já estavam numa escola, no prézinho, então eu falei: “Puxa, é a minha vez, ou vou agora ou não vou nunca!” E fui...(Laura).

Foi ser professora por acaso, mas de qualquer forma era um trabalho apropriado e com o qual seu marido concordou. Mesmo assim, o marido nunca a apoiou, o que fez com que organizasse sua carreira em função da escolha de escolas mais próximas de casa, trabalhando sempre no período da manhã, sob as ameaças e implicâncias do marido. Laura se submeteu, até mesmo porque entre as ameaças do marido incluíam-se ameaças econômicas como, por exemplo, não mais pôr gasolina em seu carro. Como ele, seus filhos nunca valorizaram seu trabalho, a ele se referindo com desprezo.

Helena também se formou no curso normal por imposição familiar, no seu caso por decisão do avô materno, patriarca da família. Como Laura, não queria ser professora. Ao se formar, foi trabalhar em escritório e chegou a cursar psicologia. Quando se casou teve que optar entre o trabalho e os estudos, por imposição do marido, uma vez que ele não lhe permitiu manter-se o dia todo fora de casa. Optou pelo trabalho, que também teve que abandonar com a chegada dos filhos. Mais tarde, quando foi novamente autorizada a trabalhar fora de casa, uma vez que seus filhos já estavam maiores, assim como Laura, teve que optar pela docência, que lhe permitiria conciliar os trabalhos domésticos com seu trabalho fora de casa, dedicando-se com mais empenho à família:

Aí foi que na medida que os filhos foram chegando: “Então, você quer trabalhar? Quero. Onde, e o que é que você quer? Só que você só pode trabalhar metade do dia, por causa dos nossos filhos”. Foi aí que eu direionei para a escola. (...) Foi essa opção que eu fiz, porque mesmo você estando na escola, você trabalha em casa. Você trabalha em casa, já que o serviço da escola, você leva para casa. Mas tem como você atender aos dois lados. Foi essa a minha opção. (Helena).

Seu marido despreza seu trabalho, assim como seus três filhos, todos homens. Tanto para Laura como para Helena, a questão da dominação masculina era vivida como um fardo, do qual não conseguiam se desvencilhar.

Maria Cecília afirmou que nasceu vocacionada para a docência, cumprindo missão designada por Deus. Algumas questões relacionadas à docência como cumprimento de uma missão serão aprofundadas mais à frente. Convém apontá-la aqui, no entanto, uma vez que idéias

como missão, abnegação, desinteresse econômico, associadas ao exercício docente, são também associadas ao universo feminino. De acordo com Bourdieu, (2003 i), a disposição amorosa presente na família, da qual derivam comportamentos como devotamento, atenções, gentilezas, e que têm por função garantir a integração da família, diz respeito a todos os seus membros, mas é posta em prática, no entanto, especialmente pelas mulheres, acostumadas desde sempre a doarem-se em troca de reconhecimento, em que: “As relações entre as gerações são um dos lugares por excelência da transfiguração do reconhecimento da dívida em reconhecimento, piedade filial, amor” (Bourdieu, 2003 j, p. 179).

Além de boa professora, Maria Cecília era boa esposa, além de muito dedicada a seu marido. Conforme seu depoimento, o marido sempre a apoiou, interferindo poucas vezes em seu trabalho como, por exemplo, quando não permitiu que assumisse a sala por ela escolhida para se efetivar no concurso para professora do estado, pois ficava em local ermo, de difícil acesso; ou quando não permitiu que ela voltasse a estudar e fazer o Programa de Educação Continuada (PEC) oferecido às professoras da rede pública estadual de São Paulo.

Dessa forma, de acordo com Maria Cecília, ele interferiu poucas vezes, mas pelo que se verifica, em ocasiões fundamentais para o prosseguimento de sua carreira. Segundo ela, sempre trabalhou meio período, a fim de poder cuidar de sua casa e preparar as aulas com a dedicação merecida, ainda mais porque, conforme afirmou, não trabalha por necessidade financeira, pois seu marido é o responsável pelas despesas da família. Considera incompatível com a função de professor o trabalho em período integral, e por isso mesmo pondera que só é bom professor aquele que não precisa se preocupar com seu sustento, ou seja, mulheres que se casaram bem e tiveram a sorte que ela teve.

Para Clara, ser professora é o que lhe restou a fazer na vida, mas se submeteu e aceitou com tranquilidade, pois é mulher e seu pai deveria se preocupar em pagar os estudos de seus irmãos, o que ela achou perfeitamente acertado, uma vez que, diferentemente dela, eles deveriam se responsabilizar pelo sustento de suas famílias. Um de seus irmãos é engenheiro e o outro é analista de sistemas. Os dois estudaram em faculdades particulares, com a ajuda de seu pai já falecido. Clara escolheu ser professora, pois considerou ser o curso profissionalizante que mais se aproximava de seu perfil, uma vez que suas possibilidades de escolarização se encerravam aí. Não se casou e mora com a mãe, sendo que os dois irmãos, já casados, contribuem para sustento das duas. Para ela, o homem se afastou da docência pelo simples fato de que ele é

ele quem tem que a obrigação de sustentar a família, e o trabalho como professor não lhe garante essa possibilidade, tornando-se um trabalho para mulheres. Segundo ela, se precisasse se manter apenas com seu salário moraria embaixo de uma ponte.

Isaura tornou-se professora seguindo os conselhos de sua mãe, que conseguiu criar as duas filhas com seu salário de professora:

Porque quando eu iniciei, eu não queria, eu não vim por mim, eu vim pela minha mãe, que achava... Como ela cuidou de mim, para ela foi muito bom... (...) Essas coisa muito futuras, que minha mãe falava... Prestei o concurso, passei, larguei tudo e vim. (Isaura).

Era solteira, vivia com a mãe, e se ressentia da escolha feita. Para ela, o exercício docente implicava na condição de “mãe” das crianças, o que de certa forma a incomodava:

O afeto a gente pega, não é. A gente acaba sendo mãezona, mesmo sem querer, a gente pega afeto, acaba gostando deles... É o que eu falo para eles. Eu paro aulas e aulas e converso, e falo: “Eu estou há um ano com vocês, vocês não são nada meus, não vou vê-los mais, e se ver espero que estejam em uma faculdade”. Mas eu não tinha necessidade de me preocupar assim com eles, não é. Então é por que a gente se apega, realmente a gente se apega. A gente acha que certas coisas não vêm de casa, então a gente tenta fazer o que a gente acha que deveria se fazer em casa.

A análise desse excerto da entrevista permite apontar que, para Isaura, as professoras muitas vezes acabam por assumir a tarefa de mães de seus alunos. Além disso, considerava que, em alguns aspectos, a função docente assemelhava-se ao trabalho desenvolvido por babás, o que comporta aspecto pejorativo:

É a gente que lida mesmo, a gente que sente, a gente não é professor dentro da sala de aula, a gente é babá. A mãe sai pra trabalhar, não tem com quem deixar, coloca aqui e a gente cuida.

Isaura foi ser professora por seguir os conselhos de sua mãe, que se sentiu mais segura para criar as filhas com um emprego de funcionária pública. Como se viu, considerava que vivia uma “vidinha” medíocre em vários aspectos, mas especialmente devido ao exercício docente, que lhe proporcionava baixos rendimentos, exigia pouco preparo intelectual, muita paciência, além de supor o estabelecimento de relação afetiva com alunos que a tratavam de forma desrespeitosa.

Essa percepção de que a docência nas séries iniciais do fundamental exige muito pouco e pode ser exercida por qualquer um apresentou-se em seu depoimento:

Eu nem sei o que te dizer... O que precisa para ser professor? Não sei, porque hoje o conflito é tão grande, o ponto de interrogação é tão grande, que eu não sei se é uma boa faculdade, ou se é boa vontade... Eu nem falo em faculdade aqui no ciclo I porque não precisa tanto... É boa vontade, é boa vontade mesmo.

Questões como a referida por essa professora sobre a formação exigida e sobre o que o exercício docente proporciona no que tange à relação que se estabelece com o conhecimento serão aprofundadas no Capítulo sete. O depoimento de Isaura, no entanto, é exemplar para revelar como as professoras em alguns momentos se sentiam pequenas, desvalorizadas, presas à sua condição feminina e à necessidade de, sobretudo, terem muita boa vontade.

Fátima escolheu a função de professora por se sentir vocacionada, apesar de afirmar que era a única opção de curso profissionalizante em sua cidade. De qualquer forma, amava ser professora. Casou-se e se separou, afirmando ser a mãe e o pai de seus filhos, sustentando-os com seu trabalho de professora, o que a impediu de fazer curso superior, pois não tinha como arcar com as despesas. A questão de gênero pôde ser identificada em seu depoimento, entre outras questões, ao relacionar o trabalho de professora a atributos que considerava femininos como a paciência e o afeto, apesar de em alguns momentos demonstrar clareza de que essas qualidades são armas de convencimento das quais as mulheres se utilizam para conseguir a adesão das crianças, e não apenas relação espontânea que estabelecem com elas. Considerava paciência e afeto armas que a mulher possui, e não o homem:

Porque eu acho que para a mulher o que conta é mais o lado mais afetivo mesmo, aquele lado de cuidar dos filhos, sabe. Favorece a opção para a mulher, como professora, porque ela já vê como que se lida, ela sendo mãe, como é na sala de aula. Eu acho que é mais o lado afetivo mesmo. E o homem quando ele é de 1ª a 4ª série, ele é mais autoritário, muito mais autoritário. A sala deles geralmente não existe bagunça, entendeu. (...) O homem é mais autoritário, e a professora, por mais que exista disciplina, mas você vê ela muito mais amável, muito mais afetiva com os alunos.

O depoimento de Fátima expressa valores relacionados à representação masculina presente na sociedade, em que o homem é tido como viril, em oposição à mulher, tida como

dócil, expressando valores – positivos ou negativos – que dizem respeito ao que é ser homem e ao que é ser mulher, ao mesmo tempo em que compõem e manifestam disposições para a ação e para o estabelecimento de classificações e julgamentos. A professora costuma ser mais amável, afinal ela é mãe, e isso favorece seu trabalho. Espera-se que a professora seja mais amável, e que consiga estabelecer a disciplina dos alunos pelo convencimento, do que deriva a idéia de que é isso o que uma boa professora deve fazer.

Quando interrogadas sobre quais os atributos relacionados ao bom professor, entre 26 professoras, obteve-se o seguinte resultado, em questão aberta com possibilidade de mais de uma resposta: ter vocação (23 incidências); ser paciente (18 incidências); possuir boa formação (nove incidências); gostar do que faz, o que inclui gostar de crianças (sete incidências); ter equilíbrio (três incidências). Assim, ao se somar as respostas que se relacionam a qualidades pessoais associadas à mulher obtêm-se um total de 51 incidências, em oposição a nove que diziam respeito a possuir uma boa formação. Esses dados pode ser verificados na Tabela 9:

Tabela 9: Distribuição das professoras quanto ao que consideram como necessário para ser um bom professor

Características	<i>Nº respostas</i>
Vocação	23
Paciência	18
Boa formação	9
Amor	7

Fonte: dados da autora

Verifica-se que aspectos técnicos do trabalho como, por exemplo, ter o domínio de conteúdos das disciplinas escolares ou conhecer metodologias de alfabetização de crianças, não foram destacados como características relevantes de um bom professor. Entre elas o discurso da vocação ainda se fazia presente, discurso que tende a se afirmar frente ao quadro cada vez mais difícil de ser enfrentado no que diz respeito às relações que os professores estabelecem na escola com seus alunos e respectivos pais.

Ao se manifestarem sobre se o homem pode exercer a docência, dentre as professoras entrevistadas, apenas Mariana considerou absolutamente inapropriado ao homem ser professor de

crianças. As outras, no entanto, ponderaram que isso até pode ocorrer, mas o homem: “não tem paciência”; “não quer porque ganha pouco”; “não é afetivo”; “é muito enérgico”; “não dá certo como professor”. De um jeito ou de outro, a docência nas séries iniciais da escolarização fundamental era considerada assunto que as mulheres sabem resolver, e não os homens.

Paula afirmou sempre ter obtido apoio do marido ao longo de sua carreira. É descendente de japoneses, e seu maior medo era arrumar um marido que a impedisse de trabalhar. Para conviver em harmonia com seu esposo, procurou seguir os ensinamentos de seu pai como, por exemplo, não se casar com alguém muito culto e que pudesse desprezá-la, além de seguir sempre as recomendações do marido e adotar a religião da família dele. Quando casou já havia terminado o curso de pedagogia e a partir daí passou a trabalhar meio período para poder cuidar dos filhos, da casa e ajudar o marido na quitanda, acumulando jornada tripla de trabalho. Em certa ocasião quase abandonou a docência, mesmo sendo concursada, pois seu marido queria que ela trabalhasse apenas com ele na quitanda. Conseguiu convencê-lo a mudar de idéia, para o que contou com a ajuda de um supervisor de ensino que na época a aconselhou a refletir melhor sobre o assunto, entrando em acordo com seu marido:

Como meu marido já estava assim indo muito bem, apesar de ser um trabalho bem simples mas estava muito, muito bem e eu com os meus dois filhos pequenos, ele me pediu, e eu decidi largar o magistério para ajudar, porque o meu marido precisava de ajuda. Estava tudo muito difícil, então eu tinha que optar por ajudar meu marido, e foi o que eu fiz. (...) Quando preenchi a ficha e tudo mais e levei para o supervisor, ele conversou comigo, e me aconselhou a ficar. Falou que eu era efetiva, que eu já tinha faculdade, e que eu ia me arrepender. (...) Eu falei que ia pensar e fiquei mais uma semana, conversando com meu marido e tudo mais, e ele falou assim: “Está bom, não tem problema, eu vou dar um jeitinho de pegar um funcionário, a gente tenta substituir o seu lugar, eu tento entrar um pouquinho mais cedo ou mais tarde...” E aí ele concordou que eu continuasse a trabalhar como professora, o que foi muito bom para mim.

Mariana em sua infância era bastante cuidada por seu pai, que era militar e, segundo ela, muito mais velho que os filhos. De acordo com Mariana, seu pai não permitiu que ela concluísse o ginásio, pois a única opção próxima de sua casa era o ensino noturno. Não permitiu também que ela trabalhasse fora de casa, com o que sua mãe concordou, pois considerava que a mulher não precisa estudar nem trabalhar:

Isso é outra história do meu pai. Ele tinha muita proteção comigo. Imagina que o meu primeiro emprego foi com dezoito anos, já era mocinha. Como ele já tinha uma idade bem avançada, então ele era muito inseguro de eu sair, acontecer alguma coisa, estudar de noite não pode... Me queria em casa. E a gente era muito submisso, não é.

Quando se casou conseguiu terminar os estudos, fazendo supletivo do ginásio, do colégio e a complementação para o magistério. A questão de gênero se manifestou em sua infância, ao se considerar a educação que recebeu em sua família, o que certamente gerou disposições que interferiam na maneira como via o exercício docente, para ela um trabalho de mulher. Não concebia a idéia de homem professor, algo tido como perigoso, uma vez que homem não sabe lidar com crianças. Além disso, sua própria dedicação à criação de sua única filha traz dados interessantes, uma vez que, como afirmou, prestou vestibular várias vezes, mas não pôde estudar, pois a prioridade era os estudos da menina, sempre muito vigiada, indo ao encontro do que afirma Bourdieu (2003 f), ou seja, que a mulher, quando ocupa o lugar de mãe e provedora da família, constitui-se pela negação de si mesma.

Diva trabalhou desde menina, o que fez com que aos 14 anos interrompesse os estudos. Trabalhou em fábrica de costura e como balconista. Quando pôde, fez supletivo para completar a escolarização. Quando se casou, parou de trabalhar para cuidar dos filhos. Resolveu fazer faculdade, pois seu marido estava em situação financeira um pouco melhor, e Diva queria voltar a trabalhar, mas numa condição melhor que a que possuía até então. Na opção pelo curso, pesou o fato de ser casada e já ter seus dois filhos. Resolveu fazer pedagogia e se tornar professora, assim poderia conjugar as atividades de cuidado com a casa e dos filhos com um trabalho em meio período:

Quando meus filhos nasceram eu não pensava em trabalhar ainda, como eles estavam pequenos e eu tinha parado de trabalhar, eu parei de trabalhar na fase que eles nasceram. Aí eu me dediquei exclusivamente a eles. Então uma das coisas que me levou a fazer pedagogia foi pra isso, entendeu? Eu queria ajudá-los na educação, foi isso que me levou a fazer, mas aí eu acabei gostando da coisa, e aí eu parti para o trabalho, e aí acho que também conciliava direitinho, eu não queria um trabalho que me tomasse o dia inteiro, que eu não pudesse dar atenção para eles e para o meu marido (Diva).

Além disso, segundo ela, estava acostumada a trabalhar com pessoas e já possuía experiência com a educação de seus filhos, o que também contribuiu para que optasse pela

pedagogia, pois considerava que para se exercer a docência era preciso gostar de crianças e ter muita paciência, atributos femininos que possuía. Depois, quis fazer direito, mas não passou no vestibular. Pelo que se verificou, ao mesmo tempo em que Diva justificava suas escolhas, percebia as possibilidades e impossibilidades a ela impostas, com seu depoimento indo ao encontro do que afirma Pierre Bourdieu (2001 j), ou seja, que as escolhas dos agentes são sempre razoáveis e se referem a um universo de possibilidades objetivas. A visão de mundo expressa por Diva estava permeada por representações da mulher como mais paciente, melhor para lidar com pessoas e mesmo para educar crianças, além da necessidade de serem boas mães e esposas.

Para Marli, como para muitas delas, a vida sempre foi muito dura. Sua mãe criou os filhos sozinha e sem contar com a ajuda do marido, que aparecia de vez em quando. Marli foi trabalhar desde menina, o que lhe conferiu certa autonomia. Optou por ser professora porque considerou o melhor a fazer dentro de seu universo de possibilidades, pois queria uma coisa melhor, e considera que talento para doméstica nunca teve. Casou-se e de certa forma repetiu a história de sua mãe, pois é seu dinheiro de professora que banca a família. Tem jornada dupla de trabalho fora de casa, além de freqüentar a faculdade de pedagogia à noite e cuidar de sua casa nos finais de semana. Ainda assim, com toda essa batalha, considerou positivo o fato de seu marido nunca a ter impedido de trabalhar fora:

Ele sempre incentivou, não proibiu. Tem aquela coisa, não é, de marido proibir... Mas não, do jeito dele, ele me incentivou. (...) Depois eu tinha três crianças, uma era bebê, trabalhar meio período facilitava as coisas.

Conforme se percebe nas entrevistas realizadas com as professoras, a dominação masculina tem sido constante em suas vidas, seja na família de origem, seja nos casamentos que realizaram, apresentando-se como regularidade nos diferentes depoimentos. São percursos sociais marcados pelo aprendizado da obediência, da negação de si mesmas e do esforço familiar, especialmente o delas, para se obter uma vida melhor. São mulheres disciplinadas e disciplinadoras, que percebem no exercício docente a possibilidade de exercerem função à qual sentem-se vocacionadas. A docência, nos diferentes percursos por elas vividos, apresentou-se para as professoras como estratégia de sobrevivência e possibilidade de ascensão ou manutenção da posição social em função da realidade objetiva em que viviam, além de se adequar a disposições aprendidas em relação à função social da mulher, marcadas por sua origem de classe.

Ao viverem em famílias com forte relação de submissão frente ao universo masculino, as professoras percebem no exercício docente uma forma de conseguirem acatar as decisões que lhes vêm sendo impostas e ao mesmo tempo buscarem alguma satisfação para si mesmas, ainda que uma satisfação previamente estabelecida, ou seja, satisfação em educar crianças porque são boas para isso. Ao serem interrogadas sobre qual a principal tarefa executada pelo professor, como se viu, destacou-se a necessidade de educar as crianças, ensinar valores morais, prepará-las para a vida. O desenvolvimento desse aprendizado nas crianças é tido por elas como essencial, como indica o depoimento de Maria Cecília:

A tarefa principal do professor é educar essas crianças, preparar essas crianças para o futuro, para a criança saber ocupar o seu lugar. Porque as minhas crianças são de primeira série, mas eu ensino muito, eu jogo o problema e eu faço eles me darem a solução. Então, preparando essas crianças para um futuro mesmo, para essa competição lá fora, para eles aprenderem a conquistar o seu espaço, brigar quando necessário. Irem à luta. É isso, a gente prepara a criança para isso.

De Fátima:

Às vezes eu me sinto assim meio frustrada, você entendeu, em relação a algum aluno que eu não consegui atingir o que eu gostaria, em termos da indisciplina, também que hoje em dia está crescendo muito na sala de aula. Mas, é o que eu te falei, não é, desde a infância eu me apaixonei por essa profissão, eu amo o que eu faço, eu amo educar essas crianças.

Ou mesmo o depoimento de Isaura, que percebe a disciplinarização das crianças como algo do qual não consegue escapar:

Olha, a tarefa principal deveria ser uma, mas no momento tem sido outra. A tarefa principal deveria ser mediar as matérias, as aulas, não é. Mas hoje em dia a tarefa principal é não deixar eles se pegarem, se matarem dentro da sala de aula. É manter a disciplina. A tarefa principal... Eu converso muito aqui com a direção, eu falo para eles, eu paro aulas e aulas para conversar, para explicar, para ensinar atitudes, respeito... E é assim mesmo. E aí toma o tempo do professor para o aprendizado das crianças.

De um jeito ou de outro, umas de forma mais velada, outras de forma mais explícita, todas as professoras entrevistadas afirmaram ser a disciplinarização e a moralização das crianças a essência de seu trabalho, o que por certo seria muito mais eficiente se executado por mulheres.

Some-se a isso o fato de que nessa educação feminina exercida sobre crianças, o controle da sexualidade infantil se manifestou. Para Mariana, as meninas necessitam sempre de mais controle e vigilância que os meninos. Fátima também percebeu entre suas alunas aquelas mais “perturbadas” em termos da sexualidade, ou como afirmou Maria Cecília: “aquelas meninas que gostam de viver rodeadas por meninos”. As professoras aprenderam determinadas formas de ser e se comportar adequadas à mulher, relacionadas às suas famílias de origem ou às famílias que organizaram após se casarem, incorporadas como disposições presentes nos julgamentos que estabelecem e que ao mesmo tempo orientam as práticas por elas efetivadas, além de comporem aspectos da moral que consideram adequada e que deveriam ensinar a seus alunos e alunas. Segundo elas, as mães daquelas meninas não sabem ensinar certas coisas a suas filhas, uma vez que elas mesmas vivem trocando de parceiros e não possuem comportamento adequado. De acordo com Bourdieu (2001 j), a aplicação de sistema de classificação social ao campo da moral resulta em sistema de qualidades e qualificativos que se organizam em torno da oposição entre maneiras de se comportar consideradas positivas ou distintas e maneiras consideradas vulgares ou negativas. As professoras possuem a boa moral associada à mulher, em relação à qual suas alunas e as mães delas são desqualificadas. A classe social de origem confere aos agentes disposições para a ação duradouras, que se apresentam nas estratégias estabelecidas bem como na visão de mundo que possuem, contribuindo para o estabelecimento de julgamentos e classificações de si e do outro.

As disposições de gênero presentes nas professoras foram constituídas em aprendizado realizado em suas famílias, compondo determinada visão de mundo. Essa visão de mundo diz respeito ao fato de serem mulheres, professoras, de origem social relacionada às classes mais desfavorecidas da população e que ascenderam socialmente à condição de classe média – o que ocorreu em sua geração e por seus esforços. Assim, são professoras que têm tudo a perder caso não se esforcem ao máximo a fim de se manter na posição social que conseguiram alcançar. Seus recursos econômicos são melhores que os de suas famílias de origem, mas não são suficientes para garantir posição dominante no espaço social, e os recursos culturais que conseguiram amealhar referem-se à escolarização precária e que não possibilitou acesso à cultura dominante. Além disso, a função que exercem é desvalorizada socialmente. Essas questões são importantes para se compreender a visão de mundo das professoras, constituída a partir da posição que ocupam no espaço social e relacionada às condições de vida às quais se encontram

submetidas. De acordo com Bourdieu (2001 o), compreender o ponto de vista do outro contribui para a compreensão do mundo social e de boa parte do que acontece nesse mundo, fruto da convivência entre pessoas que diferem sob vários aspectos. São diferentes pontos de vista que separam classes, grupos, gerações e que expressam experiência vivida na pele ao se ocupar determinadas posições sociais.

Além de ocuparem posição social constantemente ameaçada, por conta das condições objetivas a ela relacionadas, possuem visão de mundo em que o universo masculino é preponderante. Percepção marcada por relações de submissão frente ao universo masculino compõe aspecto do *habitus* familiar das professoras que contribui para reproduzir aspectos do *habitus* relacionado ao exercício da função, que se vê reforçado no que diz respeito a características como paciência e docilidade, historicamente associadas à docência. Conforme discutido anteriormente, ao se institucionalizar, a docência se viu atrelada a atributos femininos, como aponta, por exemplo, Chamon (2005), ao destacar ideário presente em discursos políticos sobre educação no final do século XIX e início do século XX, em que se associava o exercício docente a determinadas características tidas como femininas, nele mantendo-se até a atualidade. Historicamente associada a atributos socialmente tidos como femininos, a docência – pelo que foi possível verificar nesta pesquisa – é desempenhada por professoras que possuem disposições para a ação que vão ao encontro dessa forma de se compreender o exercício docente, contribuindo para reforçá-la.

Destacar disposições para a ação presentes nas professoras investigadas, relacionadas à submissão feminina, e que se expressaram em representações negativas sobre a mulher, auxilia na compreensão do que confluía para que elas se tornassem professoras, uma vez que se sentiam destinadas a considerar a docência como vocação e escolha, a ela submetendo-se da mesma forma que se submetiam a seus avôs, pais, maridos e até mesmo, hoje, aos filhos homens, além de apontar encontro de disposições por elas subjetivadas em diferentes processos de educação, com aspectos da função docente e sua cultura constituídas historicamente, em que a escola é vista como espaço feminino organizado para educar e moralizar crianças.

Pude verificar no universo das professoras entrevistadas que a construção da feminilidade marcada pela submissão se apresentou de maneira constante, contribuindo para a formação de determinado *habitus*, expresso entre outras questões na valorização do exercício

docente como tarefa de mulher, justamente por suas virtudes negativas, como o cuidar de crianças e moralizá-las, além da paciência e abnegação necessárias para tal. Some-se a isso o fato de, segundo elas, seus avôs, pais, maridos ou mesmo filhos considerarem ótimo que trabalhassem como professoras, pois permitia que cumprissem com correção suas tarefas de mãe e esposa, trabalhando meio período e dando atenção a casa, filhos e marido no restante do dia, apesar de, ao mesmo tempo, muitas vezes eles desprezarem esse exercício como algo menor ou insignificante, como “coisa de mulher”. Isso obviamente quando convinha aos homens, pois se fosse preciso as professoras acumulariam tripla jornada de trabalho, desempenhando tudo o que “deveriam” para garantir o sustento de suas famílias.

...

Ao considerar-se a origem social das professoras entrevistadas, evidenciou-se existência de determinadas disposições familiares presentes nos diferentes percursos sociais que constituíram facetas do *habitus* relacionado a suas famílias, marcadas por questões que ressaltam aspectos de classe e gênero, que certamente estão interligadas. Da mesma forma, dizem respeito à relação familiar estabelecida com o universo da cultura, bem como à realidade objetiva a qual estavam submetidas. Por um lado, verificou-se que o que para elas significa opção pela docência de fato diz respeito à escolha possível de ser realizada dentro de seu universo e que por isso mesmo se encaixou em suas vidas, caracterizadas por fortes relações de submissão frente a seus pais, maridos e muitas vezes filhos, o que certamente traz conseqüências para sua atuação como professoras. Assim, por um lado tornaram-se professoras porque seus pais ou maridos assim o quiseram, ou mesmo porque consideraram a decisão mais acertada para a condição feminina na qual viviam, condição fortemente marcada pela realidade objetiva que as envolvia. Por outro lado, conforme destacado anteriormente, em suas famílias de origem o trabalho e a escolarização se destacaram como valor, em famílias com poucos recursos financeiros e cujos pais se esforçaram ao máximo para cuidar de seus filhos. Nesse universo, o exercício docente despontou como algo digno e apropriado para a mulher, e que poderia lhes conferir respeito e distinção.

As professoras possuem determinadas disposições para a ação, que constituem facetas de seu *habitus* familiar composto por relações de submissão da mulher frente ao universo

masculino, expressas em seus depoimentos. Assim, “escolheram” função socialmente tida como feminina, ao mesmo tempo em que essa “escolha” contribui para reproduzir e aprofundar visão desvalorizada da docência, expressa nos depoimentos das professoras, ao destacarem como mais relevantes para um bom professor atributos como a paciência e compreensão.

Dessa forma, ao mesmo tempo em que exercer a docência lhes possibilita uma certa distinção se considerarmos o universo social ao qual pertenciam, oferecendo possibilidade de trabalho não manual, relacionado ao universo da cultura e adequado às tarefas de esposa, mãe e especialmente dona-de-casa, o fato de serem mulheres, vindas de onde vieram e com os valores e visão de mundo que possuem desvaloriza essa função socialmente. Conforme já relatado, na atualidade os professores das primeiras séries do ensino fundamental se originam, em sua maioria, das classes mais desfavorecidas da população, do que decorre relação desfavorável com a cultura considerada legítima, o que será aprofundado mais adiante. Além disso, nesta pesquisa, o fato de a maioria dos professores das primeiras séries da escolarização básica ser composta por mulheres estabelece condições duplamente dominadas: dominadas pela relação de privação no que diz respeito à cultura dominante, e também nas relações de gênero por elas vivenciadas. Essa dupla dominação se expressa na desvalorização social relacionada ao exercício docente, especialmente no que diz respeito às primeiras séries da escolarização fundamental, trazendo conseqüências para a função social da escola pública, vista como escolarização de segunda categoria, expressando-se na cultura escolar sedimentada ao longo do tempo.

Neste capítulo, ao se analisar aspectos das trajetórias sociais das professoras, foi possível apontar características em comum que marcaram suas origens e vivências familiares no que diz respeito ao gênero, e que se constituíram em aspectos do *habitus* familiar, que por sua vez foram ao encontro de aspectos do *habitus* relacionado ao desempenho da função docente e que é constituído historicamente. No universo em que as professoras foram criadas, discutido anteriormente, a opção pelo magistério, ao ser expressa em seus depoimentos, foi por elas considerada como paixão ou mesmo como vocação. Foi possível destacar, no entanto, que a opção pelo magistério representou a adesão àquilo que a elas se apresentou como possibilidade de escolha, tendo por base cooptação fundada em disposições geradas por aprendizagens ocorridas nas famílias e marcadas por submissão frente ao universo masculino, além dos constrangimentos e necessidades materiais que lhes eram impostos, a fim de sobreviverem com aquilo que poderiam de fato dispor e almejar.

Dessa forma, foi possível verificar que representações associadas à mulher professora, como sendo mais pacientes e mais afetivas, relacionam-se à cultura docente cristalizada ao longo do tempo e também às disposições para a ação presentes nas professoras. As professoras vivem as relações de submissão a elas impostas e que as encaminharam ao exercício docente como o cumprimento de uma vocação. Essas disposições para a ação também se expressaram nas práticas que elas afirmam desenvolver com seus alunos, em que as meninas são mais vigiadas que os meninos, especialmente em relação a sua sexualidade, além de ir ao encontro da necessidade de moralização e disciplinarização das crianças, conduta que a mulher sabe realizar muito bem, afinal já a realiza com seus filhos. O fato dessas mulheres se encaminharem à função de professor contribui para reforçar visão social da docência nas séries iniciais da escolarização fundamental como função feminina, o que por certo concorre para desvalorizá-la, uma vez que diz respeito a representações negativas da mulher, tida como mais paciente, generosa, disciplinada, equilibrada. Essas professoras, ao se encaminharem ao exercício da função docente, que a elas apresentou-se como o cumprimento de um destino, fazem-no com muito amor e dedicação.

Cabe ainda destacar, contra determinismos que se impõem categoricamente, que se a escolha da docência por parte das professoras entrevistadas pode ser relacionada a aspectos do *habitus* associado a suas famílias de origem, especialmente no que diz respeito às questões de gênero nelas presentes, evidentemente essas mulheres poderiam ter escolhido outras funções a desempenhar, como ocorreu, por exemplo, com Mariana, que até pouco tempo era bancária. É importante destacar também que suas escolhas não foram marcadas apenas por questões ligadas ao gênero, além das estratégias de ascensão via escolarização apontadas anteriormente. Fátima e Helena destacaram, por exemplo, a presença na família de tias que eram professoras e que lhes serviram de modelo. Além disso, a escolha da função a desempenhar nem sempre é adaptada às disposições familiares, ou ao menos não em todos os aspectos. Como afirma Bourdieu (2001 1), ao exercer determinada função o agente deve se adaptar às condutas nela exigidas. Se essas exigências estão inscritas em suas disposições de origem, o agente se ajusta mais facilmente ao cargo, contribuindo para sua reprodução. Caso não ocorra esse ajuste, seja porque o agente necessita romper com suas disposições de origem, seja porque deva se adaptar a uma nova ordem estabelecida em função de alterações ocorridas na função que lhe cabe desempenhar, suas disposições se tornam disfuncionais, podendo gerar sofrimento, posturas críticas, resistências, o que, ao que parece, não ser o caso das professoras.

Capítulo 7 - Exercício docente e relação com o conhecimento

Eu comecei a ter paixão por leitura no decorrer do magistério, e mesmo no decorrer do tempo, trabalhando na educação (Fátima).

Ao investigar a relação estabelecida pelos professores com o conhecimento em decorrência do exercício docente, o objetivo é compreender qual a relação com o conhecimento que o exercício docente favorece e exige aos agentes que a ele se dedicam, o que pode auxiliar na compreensão do valor social atribuído à docência bem como da posição ocupada pelos professores no interior do campo educacional, sendo o campo educacional marcado por diferentes questões relativas ao conhecimento. Dessa forma, compreender tal relação pode contribuir para a análise das condições objetivas de vida e exercício da função bem como da posição social daqueles que se dedicam à docência. A questão da relação estabelecida pelos professores com o conhecimento no exercício da função docente é relevante para se compreender sua posição social uma vez que o exercício dessa função diz respeito ao universo simbólico, universo do conhecimento e construção do mundo. (Bourdieu, 2003 1). Além disso, o campo educacional, ao ter como função também a produção de conhecimento, posiciona os agentes em seu interior de acordo com relação a estabelecida com esse universo.

A fim de se compreender as relações estabelecidas pelas professoras com o conhecimento no exercício da função docente, torna-se fundamental explicitar as relações estabelecidas em suas famílias de origem com a cultura de uma maneira geral e com a escolarização de uma maneira mais específica, uma vez que, como se viu, o exercício docente nas séries iniciais do ensino fundamental é marcado por questões de classe, seja em relação à origem das professoras das classes populares –, seja em relação ao exercício da função – nas classes médias.

7.1 - As bases do capital cultural das professoras

A investigação do capital cultural das famílias de origem das professoras é fundamental para a compreensão da relação estabelecida por elas com o universo do

conhecimento, uma vez que possuir determinado capital cultural implica em determinadas formas de apropriar-se da cultura. Além disso, ao se investigar a posição social de um grupo, relacionada à posse de diferentes tipos de capitais, compreender a relação estabelecida por esse grupo com a cultura dominante torna-se fundamental, uma vez que, de acordo com Bourdieu (1988), a cultura também é uma forma de capital, pois é possível apoderar-se dos meios existentes para sua produção. Além disso, pode-se investir em cultura, que por sua vez pode ser acumulada e transmitida de uma geração à outra. Diferentes formas de capital cultural possuem valor em diferentes mercados, mas a posse do capital cultural socialmente considerado como legítimo significa distinção e poder e posiciona os agentes no espaço social. Confere prestígio para quem o possui, cuja posse da cultura legítima significa possuir de saída vantagem nos jogos de disputas por prestígio social. Importa considerar também que o capital cultural pode ser convertido em capital econômico, além do fato de que quem tem mais capital econômico tem mais acesso ao capital cultural. Bourdieu (1988) ressalta, ainda, que o gosto, muitas vezes associado a possuir ou não cultura, não é natural, mas social, referindo-se a uma classe e a um posicionamento no espaço social, em que as classes sociais e suas clivagens são hierarquizadas no que tange às preferências e escolhas aprendidas em processos de socialização.

A posse de capital cultural diz respeito à apropriação dos bens simbólicos que uma formação social selecionou como dignos de serem desejados e possuídos. A cultura dominante ou legítima se institui como tal e sua posse pode ser mais ou menos valorizada, dependendo das condições sociais em que os agentes estão inseridos. Uma parte do universo cultural é legitimada e consagrada como tal, e essa hierarquia, fruto de relações sociais, objetiva-se nas coisas. Segundo Bourdieu (1997), a escola valoriza a familiaridade com a cultura considerada legítima, em que possuir competência cultural pressupõe estabelecimento de determinada relação com a cultura.

Bourdieu (1988), ao discutir a relação estabelecida entre os agentes e a cultura dominante, destaca a competência cultural legítima – que diz respeito à relação que se estabelece com a cultura dominante – que é definida pela forma como essa competência foi adquirida e perpetuada no modo de sua utilização, possuindo assim marca de origem. Por um lado, o autor destaca que essa competência cultural legítima se aprende na família, e não necessariamente na escola, que, no entanto, a pressupõe e valoriza. Por outro, destaca que a competência cultural aprendida na escola é diferente daquela aprendida desde a infância, por imersão familiar, que

produz familiaridade e soltura em relação ao universo cultural, uma vez que a aprendizagem institucionalizada supõe racionalização e relação muito mais de reconhecimento que de conhecimento, de aceitação e subserviência. A escola ensina a cultura legítima, mas não a relação legítima a ser estabelecida com essa cultura, que possui marcas de origem social. Assim, de acordo com o autor, as diferenças de origem social se expressam no capital cultural, mesmo para os indivíduos escolarizados, uma vez que a cultura legítima supõe um modo legítimo de se relacionar com ela. Em suas palavras:

A relação que um indivíduo mantém com sua cultura depende, fundamentalmente, das condições nas quais ele a adquiriu, mormente porque o ato de transmissão cultural é, enquanto tal, a atualização exemplar de um certo tipo de relação com a cultura. (Bourdieu, 2001 g, p. 218-219).

Quanto mais alto for o nível escolar atingido, no entanto, essas diferenças entre origem e escolarização tendem a suprimir-se, uma vez que permanecem no sistema de ensino apenas os agentes super selecionados. Em suas pesquisas, o autor detectou relação bastante sólida entre o nível de instrução e as práticas culturais legítimas (Bourdieu, 2001 h), destacando que as classes sociais que possuem maior capital cultural de origem tendem a alcançar os níveis mais elevados e consagrados do sistema de ensino, o que faz com que a escola tenda a consagrar, por meio de suas sanções, as desigualdades iniciais frente à cultura. Dessa forma, a escola, ao valorizar a competência cultural legítima bem como sua posse, converte hierarquias sociais em hierarquias escolares, legitimando a ideologia do dom³⁷. As diferenças de origem social se expressam no capital escolar, uma vez que relação desembaraçada e desenvolva com a cultura não é ensinada na escola, mas é por ela valorizada, ou seja, a escola converte em diferença de natureza os diferentes modos de aquisição da cultura.

Dessa forma, ao valorizar determinada relação com a cultura relacionada à origem de classe, e ao pressupor certas aprendizagens que não são ensinadas de forma sistemática pela escola, o sistema de ensino contribui para a reprodução da estrutura das relações de força e das relações simbólicas entre as classes, ao contribuir para a reprodução da estrutura da distribuição do capital cultural. Some-se a isso o fato de a origem social conferir aos agentes determinada

³⁷ Bisseret (1979), ao analisar a ideologia do dom, aponta sua construção como uma das formas de se justificar as desigualdades sociais, atribuindo-as a dados de natureza humana. Aponta a construção histórica do conceito na modernidade, atrelada às necessidades da burguesia reivindicar o mérito pessoal em oposição à herança familiar.

herança em relação à linguagem e aos modos de com ela se relacionar, constituindo um sistema de posturas mentais relacionado à experiência, em que essa herança pode se aproximar ou afastar da linguagem exigida na escola (Bourdieu, 2001 i). Nesse sentido, Bernstein (1996), ao analisar as diferenças sociais existentes entre códigos lingüísticos relacionados à origem de classe, em que, segundo o autor, a escola privilegia determinado tipo de código, traz novos elementos para se compreender a reprodução das relações de poder presentes na sociedade e realizadas pela escola, ao realizar estudos que destacam as diferentes relações estabelecidas pelos sujeitos com a linguagem.

Ao contribuir para a reprodução da estrutura de distribuição do capital cultural, o sistema de ensino contribui para a reprodução do sistema de transmissão de poder e privilégios na sociedade de forma dissimulada, cumprindo essa função sob a aparência de neutralidade. O legado cultural de uma sociedade pertence realmente aos que detêm os meios para dele se apropriar, ou seja, que detêm o código que permite decifrá-los, em que “(...) a apropriação desses bens supõe a posse prévia dos instrumentos de apropriação” (Bourdieu, 2001 h, p. 297). A escola valoriza e ensina a cultura legítima, especialmente em seus níveis mais elevados, operando uma seleção entre aqueles que estão aptos ou não a dela se apropriar, cuja divisão já está dada de saída, salvo para aqueles que conseguem sair vencedores da superseleção que ocorre nas camadas mais desfavorecidas em termos do capital cultural de origem. Assim, a escola ignora e por isso sanciona as desigualdades sociais diante da cultura, transformando desigualdades de fato em desigualdades de direito, desigualdades econômicas em diferenças de qualidade, contribuindo para a reprodução da distribuição do capital cultural e com isso para a reprodução da estrutura do espaço social. De acordo com o autor, a estrutura da distribuição do capital cultural corresponde à estrutura de distribuição das classes, que corresponde à hierarquia do capital econômico e do poder (Bourdieu, 2001 h).

Para Bourdieu (2001 h), a análise de relações objetivas permite evidenciar essa tendência à reprodução realizada pela escola no que diz respeito ao capital cultural familiar, ou seja, a análise da conexão existente entre o êxito das crianças e a posição social da família (posição ocupada pela criança e pelo pai) e a análise da mobilidade das gerações, explicitando os mecanismos tendentes a assegurar a reprodução da estrutura das relações entre as classes. Para o autor, para se verificar o capital cultural familiar se faz necessário verificar categoria sócio-

profissional dos pais e avós, uma vez que o nível cultural familiar pode ser medido pelo nível cultural dos ascendentes de duas gerações de ambas as linhagens (Bourdieu, 2001 i).

Bourdieu (2001 k), ao desenvolver a noção de capital cultural, estava preocupado em compreender as desigualdades de desempenho escolar existentes entre os alunos, que para ele relacionam-se ao modo de aquisição da cultura legítima, em que o rendimento da ação escolar depende do capital cultural previamente investido pela família. Distingue três formas de capital cultural, quais sejam: o capital cultural incorporado – que pressupõe inculcação e assimilação; o capital cultural objetivado; e o capital cultural institucionalizado. Para as análises aqui realizadas, importa considerar o capital cultural incorporado pelas professoras. As informações apresentadas dizem respeito à argumentação relacionada ao capital cultural de origem das professoras entrevistadas, com o objetivo de compreender relação por elas estabelecida entre conhecimento e o exercício docente.

Conforme analisado no Capítulo três, a grande maioria dos avós das professoras entrevistadas possuía por formação o antigo primário completo, com elevado número de analfabetos, exercendo em sua maioria ocupações manuais. Com relação aos pais, verifica-se pequena elevação no perfil sócio-econômico, pois embora a maioria também atingiu por formação o primário completo, o número de analfabetos diminuiu e constatou-se a presença de um pai e uma mãe com formação em nível superior, além de dois pais e uma mãe com formação no que hoje constitui o ensino médio. Com relação à profissão, verificou-se a presença de um advogado e uma professora. Verifica-se, portanto, que as professoras entrevistadas originavam-se das camadas populares, de famílias carentes no que se refere aos capitais econômico e cultural. Destaca-se que ao se considerar as 16 professoras que apenas responderam ao questionário, essas informações se repetem.

Ao se verificar aspectos dos hábitos de cultura e lazer dessas professoras no que diz respeito à infância destas, temos manifestações de três delas que afirmaram possuir hábito de leitura nessa época de suas vidas, três que freqüentavam parques, duas que iam ao cinema, uma ao circo, uma a museus e nenhuma delas ao teatro. Todas as professoras, no entanto, expressaram dificuldades para a freqüência a atividades culturais na infância, na maioria das vezes por explícita falta de dinheiro para tal:

Nada disso, não tinha condição financeira, comecei a trabalhar muito cedo, imagina, de jeito nenhum, não ia no teatro, não ia a nada. (Diva).

A primeira atividade cultural que eu me lembro foi uma ida ao teatro de Osasco, quando eu estava na 3ª ou 4ª série, com a escola. Não me lembro da peça, mas foi com a escola. (...) Com minha mãe não dava, minha mãe nos criou sozinha, ela não tinha condições. (Marli).

Não, eu não conhecia nem Santos, quando eu era criança, nem as cidades vizinhas nós não tínhamos a oportunidade de conhecer. Era da fazenda para a cidade, da cidade para a fazenda. A vida era muito dura, era tudo muito restrito. (Helena).

Ao se considerar o conjunto das outras professoras que fizeram parte desta investigação, e que apenas responderam aos questionários, verifica-se que essa informação se repete, com 12 delas que, em suas infâncias, nunca foram ao cinema e 14 que nunca foram ao teatro.

Para seis das professoras entrevistadas, qualquer passeio cultural estava fora de questão. Já para Fátima, o problema de acesso a bens culturais devia-se ao fato dela morar no interior, em cidade muito pequena, carente de recursos culturais. Segundo ela, seus pais traziam a família para São Paulo, para que pudessem ir ao cinema e visitar museus, ainda que esporadicamente:

Como se diz, nós crescemos numa cidade pequena, sem oportunidade de cultura. Nós tivemos, assim, um pouco de bagagem, pelos meus pais mesmo. Porque quando nós vínhamos pra cá, então eles nos levavam aqui, a um cinema mais atual, circos maiores, você entendeu. Museu, acho que foi uma vez só, e eu era pequena, eu não me recordo bem. E, no Butantã, eles levaram, então nós conhecemos lá. Praticamente nas nossas férias escolares nós vínhamos aqui para São Paulo.

O que aparecia na cidade, no entanto, ela e sua família aproveitavam:

Na minha infância tinha um cinema. Teve por pouco tempo, foi construído, ótimo. Eu me lembro assim de seis anos, até uns doze anos tinha o cinema. Então praticamente, o que passava, nós íamos assistir. Teatro, nós nunca tivemos essa oportunidade. Para falar para você, teatro eu fui assistir na minha adolescência, criado dentro da cidade mesmo. Nós íamos, meu pai nesse ponto sempre nos levava nesse lado da cultura.

Maria Cecília, que morava na periferia e cujos pais trabalhavam no comércio, aos domingos era levada por seu pai para passear no centro de São Paulo, o que ela não identificava como um passeio cultural:

Não, naquela época, quando eu era pequena, meu pai não tinha como. Mas domingo ele pegava a gente, ele trabalhava de manhã, aí ele vinha almoçar, e a gente saía para passear. Ele chamava um táxi, pegava a família, e a gente ia para o centro de São Paulo. O nosso passeio era assim, mas cultural, eu não me lembro de nenhum, nem pela escola, nada. (Maria Cecília).

Segundo Isaura, sua mãe, que era professora, esforçava-se por oferecer passeios culturais para as filhas, mas a luta para sustentá-las era muito intensa e nem sempre isso era possível. Lívia morava no interior da Bahia, e seus pais trabalhavam muito, o que dificultava o acesso a atividades culturais, mas considerou que seus pais valorizavam esse tipo de atividade.

Dessa forma, verificou-se que as famílias de origem das professoras possuíam poucos recursos financeiros e culturais, lutando muito para criar e manter seus filhos, situação em que atividades culturais escapavam do horizonte de possibilidades, seja por falta de tempo, seja por falta de dinheiro, em que as necessidades mais prementes eram realmente outras. Assim, o contato com a cultura legítima, que para as crianças da elite ocorre desde o nascimento, para elas era realidade muito distante de suas possibilidades, como bem esclareceu o depoimento de Diva que, ao ser interrogada sobre as atividades culturais que freqüentava na infância, afirmou que não tinha sequer condições de afirmar se gostava ou não de teatro, pois simplesmente não conhecia esse tipo de atividade:

Eu acho que talvez eu até gostasse de teatro, mas como eu não tinha... Meus pais, financeiramente, tudo era muito difícil, a gente não tinha condições, então a gente não ia. Eu nem sabia se gostava ou não, eu não tinha como ir. (Diva).

Porém, apesar das dificuldades financeiras, ou até mesmo por isso, a freqüência à escola, como se viu anteriormente, foi apontada por todas as professoras como algo muito importante em suas famílias de origem, em que seus pais incentivaram os filhos a freqüentar a escola como forma de ascensão social. Seus pais enfrentaram muitas dificuldades para criar seus filhos e como estratégia para melhoria de vida de seus descendentes apostaram na escolarização como forma de lhes garantir um futuro melhor, mesmo que esse esforço representasse sacrifício para a família.

Os dados sobre a formação das professoras entrevistadas indicam elevação no nível de formação em relação ao de seus pais, que já possuíam formação mais elevada que seus avós, o que indica elevação no nível de formação intergeracional, confirmando o investimento familiar

na escolarização como estratégia de ascensão social. Seus pais e avós, conforme explicitado, em sua maioria possuíam por formação o nível primário, o que indica baixo capital cultural em suas famílias de origem. Mesmo Laura e Fátima, que gozaram de infância mais tranqüila em termos materiais, originam-se de famílias com pais com pouca escolarização. Com relação à formação obtida pelas professoras entrevistadas, verifica-se elevação em relação à formação obtida por seus pais e avós. Todas as professoras entrevistadas concluíram o curso magistério em nível médio, sendo sete em instituições públicas e três em instituições privadas. Com relação ao nível superior, quando da realização das entrevistas, duas haviam concluído o curso de pedagogia, duas estavam cursando e uma havia feito licenciatura em matemática, todas em faculdades particulares, ou seja, metade delas chegou ao nível superior. Ao se considerar as 16 professoras que apenas responderam ao questionário, verifica-se que todas concluíram o curso magistério em nível médio, sendo que 11 delas possuíam formação em nível superior – nove em pedagogia e duas em letras – e quatro estavam cursando pedagogia no momento da coleta das informações, ou seja, a grande maioria delas chegou ao nível superior.

Na época em que as professoras entrevistadas optaram por exercer a docência, não era necessária formação em nível superior, a não ser para ocupar o cargo de direção. Dessa forma, a docência se apresentou como opção de profissionalização que requeria a opção pelo curso normal após a conclusão do ginásio; ou posteriormente (Lei 5692/71) a conclusão do segundo grau na habilitação específica para o magistério (HEM).

Todas observaram que os pais não tinham condições de arcar com as despesas da faculdade, caso resolvessem cursá-la, exceto Clara, cujo pai, operário especializado, pagou os estudos de seus irmãos. Fazer curso superior não estava entre os planos de seus pais, que se contentavam com a formação de suas filhas como professoras, em nível médio, estabelecendo estratégia de escolarização com objetivo de profissionalização. Assim, algumas delas consideraram suficiente atingir apenas essa formação, como foi o caso de Clara e Maria Cecília:

Não, não fiz pedagogia, me acomodei. No início eu pensei, mas, aí pensei, para que eu vou fazer pedagogia, só pra ter uns pontos a mais? Por que a minha realização é dentro da sala de aula. Jamais, eu nunca assim almejei ser uma coordenadora, uma diretora. Não, porque isso não ia me realizar. E na minha época, o pessoal fazia pedagogia por isso. (Maria Cecília).

Não fiz pedagogia, porque naquela época era só para quem queria ser diretora. Para dar aulas não precisava a pedagogia. (Clara).

Para algumas delas a possibilidade e, portanto, o desejo de fazer faculdade, surgiu após o ingresso na docência, como foi o caso de Isaura e Paula; ou de Mariana, quando trabalhava como diretora de creche:

Mas eu não tive mesmo oportunidade de estudar quando eu era nova, eu não fiz, eu fiz a faculdade de Matemática há pouco tempo, eu que paguei, não é. Eu não tive oportunidade. Minha mãe não tinha condições, era eu e minha irmã. (Isaura).

Minha meta era eu estar me formando. Quando eu trabalhei na Prefeitura de Osasco, aí surgiu a oportunidade. (...) Como eu era da Prefeitura, eu tinha 50% de bolsa. (Mariana).

Mesmo trabalhando como professora, a realização desse sonho ainda não foi possível para Fátima:

Então eu tive que fazer opção, ou trabalhava, ou eu fazia Faculdade, ou sustentava os meninos. (Fátima).

Laura e Helena afirmaram que não estudaram devido a impedimentos postos por seus maridos, apesar de Helena ser a única dentre elas que conseguiu entrar em universidade pública, da qual desistiu por pressão de seu esposo. Já Marli e Diva escolheram a pedagogia como estratégia para melhorar de vida e pagaram seus estudos trabalhando de outras formas:

Meu marido já era formado, e eu queria uma coisa melhor para mim. (Diva).

Dom para doméstica eu não tenho, para ser diarista tem que ser profissional mesmo, e eu não tinha dom para isso. E eu tinha que trabalhar fora, então... (...). Eu fiz uma opção do que estava ao meu alcance... (Marli).

De qualquer forma, todas elas advêm de famílias que valorizavam a escolarização como a melhor forma de mudar a condição de vida dos filhos, apostando, na forma de incentivos, mesmo que essa escolarização não representasse atingir seus níveis mais elevados ou socialmente considerados como de maior prestígio. A escola se destacou claramente como estratégia de mobilidade social, para o que importa a valorização dessa instituição pela família. A aposta na escolarização como estratégia para melhorar de vida foi constante na família das professoras investigadas, o que lhes exigiu muito esforço e certamente relação de aceitação quanto a um

universo cultural que não possuíam e tinham dificuldade em acessar, mas que percebiam como importante. Esses dados oferecem pistas para a compreensão de aspectos de seu *habitus* familiar, de valorização da escola e aceitação de seus veredictos.

Além disso, fornecem elementos para a compreensão do capital cultural de origem dessas professoras. Conforme se verificou, a formação por elas atingida e necessária ao exercício da função docente significou o ápice se comparada com a de seus familiares, uma vez que o exercício docente exige e proporciona relação com o universo da cultura escolarizada de modo mais alargado. Não é, no entanto, relação que possibilite familiaridade com o universo da cultura dominante. Pode-se destacar o ambiente em que passaram a infância, carente de contatos com o universo da cultura legítima. É possível também levantar questões relativas à formação escolar dessas professoras, provavelmente ocorrida em condições precárias, em estabelecimentos públicos até o término do ensino médio e em instituições privadas quando diz respeito ao nível superior, em que nem mesmo a relação escolarizada com o universo da cultura pode se efetivar de maneira mais decisiva de modo a reverter a socialização primária feita na família.

7.2 – Exercício docente e relação com o conhecimento

Para a discussão sobre a relação estabelecida pelo professor com o universo do conhecimento, torna-se relevante destacar aspectos relacionados à constituição histórica da docência, no que diz respeito à divisão social do trabalho. Ao tratar dessa questão, Tardif (2002) remonta à Idade Média, momento em que comunidades intelectuais assumiram a tarefa de produção de conhecimento e formação de parcela restrita da população nas universidades, ao mesmo tempo em que o ensino do saber fazer ligado aos diferentes ofícios era incumbência específica dos artesãos que formavam os aprendizes nas diferentes artes. A posse de conhecimento intelectual no interior das universidades era associada ao mestre e sua maestria, que poderia transmiti-la a seus discípulos. Na modernidade, no entanto, com a criação das escolas e o surgimento crescente da necessidade de educação das crianças, verificou-se cisão entre, de um lado, a transmissão de conhecimentos e, de outro, a produção científica e posse de conhecimento, antes atribuídas aos mestres. A partir desse momento, o trabalho intelectual e de produção científica foi assumido pela academia, e o trabalho de transmissão de conhecimentos

passou a ser incumbência de um corpo de professores ligados ao saber fazer advindo da experiência, em que o ensino era visto como arte ou destreza. Assim, com o surgimento dos sistemas públicos de escolarização, a formação das novas gerações passou cada vez mais a ser tarefa de corpo profissional improdutivo do ponto de vista de novos conhecimentos científicos, tornando-se tarefa técnica. Dessa forma, em sua origem, o exercício docente esteve atrelado à idéia de ofício, de destreza.

Ao se analisar o desenvolvimento da escolarização no Brasil em perspectiva histórica, é possível destacar esse aspecto do exercício docente atrelado à idéia de ofício, ou seja, como expressão de uma arte. Nesse sentido, Carvalho (2001 b) aponta sua presença no ideário pedagógico veiculado no país no século XIX e adotado em São Paulo após a proclamação da República, com a reforma Caetano de Campos que, entre outras questões, levou à criação da Escola Modelo, anexa à Escola Normal, que tinha por objetivo, entre outros, proporcionar aprendizado prático aos futuros professores. Nessa reforma, segundo a autora, observa-se ênfase dada ao desempenho docente, visto como “arte de ensinar”, aprendida pela observação dos professores mais experientes, que por sua vez deveria pautar a proposta de ensino estabelecida na sala de aula, com materiais pedagógicos que lhe dessem suporte.

A concepção do ensino como desempenho de ofício ligado mais a destrezas e capacidades adquiridas com a observação e com a experiência prática que a posse de conhecimentos intelectuais marca a origem da função de professor, e vai repercutir nas relações que se supõe o professor deva estabelecer com o conhecimento. A questão da experiência prática como a principal instância de formação docente apresenta-se até hoje de forma marcada tanto no pensamento dos professores como no pensamento de seus formadores. Além de historicamente o exercício docente ser considerado uma tarefa prática, o professor não produz conhecimento novo, apenas transmite conhecimento previamente produzido com finalidades educativas, ou seja, o conhecimento escolar³⁸. De qualquer forma, mesmo não sendo o responsável pela produção do conhecimento que transmite, importa compreender que relação é estabelecida pelo professor com esse conhecimento, ou mesmo quais conhecimentos supõem-se o professor precisa apropriar-se,

³⁸ De acordo com Chervel (1990), a escola cria as disciplinas escolares, seus conteúdos e formas de transmissão, não de forma a vulgarizar o conhecimento científico, mas por meio da formulação de conhecimento específico relacionado à instituição que o engendra. Assim, os conteúdos das disciplinas escolares são irreduzíveis a meras adaptações e dizem respeito às finalidades próprias da instituição, que são históricas, em que as disciplinas escolares põem o conteúdo da instrução a serviço de finalidades educativas. O conhecimento escolar é marcado pela cultura escolar e pelos fins utilitários e formativos aos quais se destina, em que a função educativa da escola é estruturante.

para si e com a finalidade de realizar o seu trabalho. Assim, um aspecto importante para a compreensão da relação estabelecida pelos professores com o universo do conhecimento é a questão da formação destinada aos futuros docentes, ou seja, aquilo que foi e é considerado importante aprender para que se forme e, em decorrência, possa ensinar.

De acordo com Nóvoa (1995 a), na segunda metade do século XVIII na Europa a função de ensinar foi secularizada, passando para as mãos do estado, o que demandou a formulação de regras de seleção e nomeação dos professores, além da definição de competências técnicas relacionadas a esse exercício, fornecendo as bases para o recrutamento de professores. A questão do recrutamento, aliada às necessidades de assegurar a reprodução de normas e técnicas relacionadas ao exercício da função bem como de exercer o controle sobre os professores deram origem à institucionalização de formação específica para esses agentes.

Ainda segundo o autor (Nóvoa, 1995 b), a formação docente na atualidade – seja ela inicial ou continuada – articula-se em torno de três eixos, quais sejam: aspectos relacionados à ciência da educação; aspectos metodológicos; e aspectos relacionados aos conteúdos escolares.

Com relação ao primeiro eixo, têm-se os destaques que diferentes autores fazem sobre a influência exercida pela pedagogia na formação dos professores a partir do final do século XIX³⁹. O que desse conhecimento formulado por especialistas em ciências da educação chega aos professores exigiria uma outra investigação, para além dos objetivos traçados neste trabalho. De qualquer forma, Popkewitz (1995) argumenta que a formação dos professores diz respeito à aquisição fragmentada de informações e competências dirigidas à prática, deixando de lado orientações intelectuais, fato que se acirra na atualidade. Para o autor, a pedagogia, ao legitimar a organização do currículo e debruçar-se sobre questões relacionadas à aprendizagem, contribuiu para racionalizar o trabalho do professor e consolidá-lo como atividade técnica, valorizando o conhecimento empírico e funcional, além de propiciar sua regulação e controle. Dessa forma, a pedagogia seleciona, organiza e avalia o conhecimento destinado aos professores, mas escapa da tarefa de fornecer bases teóricas que sustentem esse conhecimento. Nessa mesma direção, Nóvoa (1995 b) destaca baixo nível em relação à formação científica exigida aos professores, que para ele diz respeito ao controle ideológico exercido especialmente pelo estado, responsável por essa formação.

³⁹ Ver Nóvoa (1995 b); Popkewitz (1995); Fernandes (1998), entre outros.

Catani et al (1997), ao analisarem cursos de formação docente, tanto em nível médio como na pedagogia, no que se refere ao aprendizado de teorias educacionais, apontam essa formação como oposta à formação intelectual, espaço de aprendizagem reservado ao secundário, de caráter propedêutico, e aos demais cursos superiores. Para as autoras, os cursos de formação para professores despontam como opostos ao conhecimento científico, apresentando conhecimento infantilizado e mediado por sua aplicação prática. Segundo as autoras, a docência nas séries iniciais da escolarização, função feminina, é área de atuação destinada a preservar as mulheres de contato mais produtivo com o conhecimento científico, em que se verifica nos momentos de formação a imposição acrítica de teorias psicológicas traduzidas em práticas pedagógicas. O discurso pedagógico, por ser prescritivo e impor modelo de atuação, traduz e simplifica a teoria. Dessa forma a educação padece de mal-estar estrutural em relação ao conhecimento científico, cujo acesso irrestrito é negado aos educadores. A área expressa dificuldades em relacionar a teoria (de cunho interpretativo) à prática (de cunho prescritivo), ao não preservar a natureza distinta dessas operações. Essa cisão se expressa, por exemplo, na dissociação existente entre o bacharelado e a licenciatura, limite pré-estabelecido ao conhecimento e à capacidade de conhecer.

Além disso, de acordo com Catani (1994 b), estudos realizados em periódicos especializados em educação, elaborados para contribuir com a formação continuada dos professores, oferecem bom exemplo da relação que se supõe aos professores estabelecerem com o conhecimento científico ao longo da história. Para a autora, os periódicos, ao indicarem o que deve ser utilizado na formação do professor, trazem a idéia do conhecimento possível de ser apreendido pelos docentes, que por sua vez encontra-se previamente delimitado. A questão da delimitação das leituras consideradas legítimas aos docentes pode ser verificada em Vidal (2000), ao destacar a introdução de novas práticas de leitura destinadas às normalistas, estabelecidas pelas reformas realizadas no Distrito Federal no final da década de 1920 e início da década de 1930, momento em que ocorre, entre outras questões, a reorganização da Biblioteca da Escola Normal, com a aquisição de livros considerados necessários à formação do professor, para que este pudesse atuar de acordo com o ideário da Escola Nova.

O segundo aspecto apontado por Nóvoa (1995 b), relacionado à formação dos professores, diz respeito às metodologias de ensino, ou seja, à necessidade de se aprender como ensinar. No processo histórico da constituição da função de professor na modernidade, Nóvoa

(1995 a) aponta que o ensino, ao se destacar como ocupação secundária de religiosos de algumas congregações como, por exemplo, dos jesuítas e dos oratorianos, trouxe em seu bojo a formulação de um conjunto de técnicas organizadas em torno de estratégias de ensino, além de um sistema normativo de atitudes e competências desejadas àqueles que se dedicassem ao desempenho dessa função.

Essas técnicas ou modos de ensinar, entre outras questões, compõem a cultura escolar. Saberes e modos de saber fazer circulam na escola e são aprendidos por alunos e professores. De acordo com Julia (2001), como já apontado, a cultura escolar diz respeito a conjunto de normas e práticas que regem as atividades desenvolvidas na escola, relacionadas às atividades educativas processadas em seu interior. O autor destaca que a escola se caracteriza por constituir-se em espaço próprio, separado das demais atividades sociais, onde o aprendizado processado se dá por meio da progressão a diferentes níveis e da atuação de um corpo de profissionais especializados. Segundo o autor, para a análise da cultura escolar se faz necessário atentar para as normas e finalidades dessa instituição, para a função desempenhada pelo professor, para os conteúdos ensinados e para as práticas desenvolvidas.

A cultura escolar “consagra modos específicos de lidar com a vida escolar e as situações de ensino” (Catani, 1994 a, p.17). Para a autora, a própria constituição da Didática como disciplina diz respeito à elaboração científica da prática do professor, em que os saberes pedagógicos advindos da cultura escolar apresentam-se em diferentes disciplinas de formação dos professores. Segundo a autora, saberes pedagógicos são normas e práticas presentes nas situações de formação dos professores, seja ela inicial ou continuada, e também ou especialmente na formação que ocorre por imersão no ambiente escolar. Aprende-se a ser professor pela adoção de comportamentos relacionados à conduta do bom professor, estejam esses comportamentos sistematizados ou imersos na cultura escolar.

Diferentes autores, ao analisarem aspectos da prática educativa realizada pelos professores, apontam elementos para a compreensão das aprendizagens efetuadas pelos professores no exercício da função. Para Gimeno Sacristán (1995), essa prática educativa se apóia mais em saberes da experiência, oriundos da cultura escolar, que em conhecimento advindo dos momentos de formação. Nesse sentido, Marcelo Garcia (1991) analisa aprendizagem realizada pela socialização dos professores no ambiente escolar, em que os docentes aprendem a ensinar ao

interiorizar normas, valores e condutas relacionadas ao exercício da função, por meio do contato estabelecido com os colegas e com a instituição.

Outro aspecto que diz respeito à análise das aprendizagens efetuadas pelos professores no exercício de sua função relaciona-se à investigação das aprendizagens que ocorrem por meio do contato com materiais didáticos que dão suporte à prática docente. Com relação a essa questão, Carvalho (1998 b) destaca os impressos escolares como dispositivos de normatização e suporte de práticas escolares, utilizados para orientar a ação docente, em que os periódicos tornam acessíveis ao professor parcelas de conhecimento pedagógico relacionado à prática da sala de aula, ao mesmo tempo em que trazem representação do que é a escola e de como a docência é concebida socialmente⁴⁰.

Pode-se sintetizar apontando que existe um saber relacionado ao fazer pedagógico a ser aprendido pelos professores, seja em momentos de formação (com a Didática ou as Metodologias de Ensino, por exemplo), seja por meio de impressos ou manuais escolares, ou mesmo pela imersão no ambiente escolar e sua cultura.

O terceiro aspecto destacado por Nóvoa (1995 b) e relacionado à formação dos professores diz respeito aos conteúdos das diferentes disciplinas ensinadas na escola (História, Geografia, Matemática, entre outras), que não guardam relação direta com o conhecimento científico, mas são elaborados para serem ensinados, conforme atestam os estudos de Chervel (1990) e Goodson (1990), entre outros. Além disso, convém destacar que a elaboração dos conteúdos escolares pressupõe seleção em relação ao legado cultural acumulado pela humanidade, ou seja, o conhecimento escolar diz respeito aos conteúdos selecionados, os quais, a fim de possibilitar sua transmissão, são elaborados didaticamente e hierarquizados (Forquin, 1992). Ao pôr em discussão a seleção realizada pela escola em relação ao que nela é transmitido, Bourdieu & Passeron (1982) destacam o fato dessa instituição operar um duplo arbitrário, uma vez que inculca arbitrário cultural cujo conteúdo foi arbitrariamente selecionado.

⁴⁰ Sobre essa questão, Bastos (2002), ao analisar a *Revista de Ensino do Rio Grande do Sul* no período de 1951 a 1992, aponta que a compreensão perpassada na *Revista* supõe o estabelecimento de relação fragmentada por parte do professor com o conhecimento pedagógico, ao mesmo tempo em que expressa dualismo existente entre os técnicos, autorizados a falar, e os professores, a quem a *Revista* dirige seu conteúdo ao mesmo tempo prescritivo e moralizador. Lugli (2002), ao analisar o discurso veiculado pelos Centros Regionais de Pesquisa Educacional (CRPE) nas décadas de 1950 e 1960, formulados para fundamentar reformas educacionais a serem implementadas no período, em contraposição ao discurso produzido pelos professores sobre essas reformas, destaca que os portadores do discurso científico sobre a função de professor eram os técnicos, encarregados da formação desses professores, cujos saberes advindos da experiência eram desqualificados.

Para os autores, a seleção e elaboração do conhecimento escolar dizem respeito a necessidades sociais, ou seja, esse conhecimento é produzido na e para a escola, mas não é autônomo e relaciona-se a determinantes mais amplos. O sistema de ensino possui, no entanto, autonomia relativa, o que garante sua especificidade, que se relaciona à forma escolar de transmissão.

Os professores têm por tarefa transmitir o conhecimento escolar. Em sua prática, como decorrência de questões relacionadas à função que exercem e dos determinantes objetivos de sua realização, estabelecem relação com o conhecimento escolar por meio de livros didáticos e apostilas, sendo que, muitas vezes, nem mesmo com esse conhecimento possuem familiaridade.

Conforme verificado, em sua formação os professores têm contato com aspectos do conhecimento científico produzido em educação, que é parcial, pois é previamente filtrado e adaptado para utilização prática na sala de aula. Além disso, possuem saberes práticos a serem aprendidos, sobre os quais, sem a possibilidade de compreensão mais ampliada em relação aos fins da educação e seus determinantes sociais, não estabelecem mediação. Entram também em contato com o conhecimento das disciplinas escolares, em relação ao qual, devido a deficiências em sua formação, têm dificuldade em se apropriar.

Além de aspectos relacionados à formação do professor, outra questão a se considerar ao se investigar a relação estabelecida pelo professor com o conhecimento é a feminização do magistério, que contribuiu de forma decisiva para estabelecer o lugar destinado ao conhecimento científico nos cursos de formação de professores. Ao se tornar atividade feminina, a docência perdeu atributos intelectuais do mestre e agregou atributos femininos como cuidar de crianças (Louro, 1997). Com relação a essa questão, Demartine & Antunes (2002) destacam distinção existente entre a formação de meninos e meninas no início do século XX, revelando representação da mulher como menos capacitada que os homens para determinados assuntos intelectuais. Já nos cursos de formação para professores, Pereira (1969) indica que, apesar dos esforços traçados na década de 1930 para melhorá-los e torná-los mais profissionalizantes, a ênfase dada à formação da mulher como mãe e professora permaneceu, reduzindo a formação fornecida às futuras professoras em seus aspectos técnicos relacionados ao exercício docente e ressaltando características pessoais associadas à feminilidade.

Observa-se que é considerado como atributo feminino preocupar-se mais com o emocional que com questões relacionadas ao intelecto. Assim, a mulher se vê socialmente

destinada a funções em que se supõe não precisar pensar, e que exigem qualificação banal ou facilmente adquirível, como serviços de escritório, recepcionistas, serviços relacionados à saúde e educação, sempre nas posições mais desqualificadas (Apple, 1995 b).

Para ser professor não se precisa de muita coisa, basta possuir atributos socialmente considerados femininos, como paciência e amor. Por se tratar do ensino de crianças, precisa-se de menos ainda, principalmente quando é o caso de crianças vindas das camadas mais desfavorecidas da população. Nas entrevistas realizadas, foi possível destacar alguns aspectos relevantes para a compreensão da relação estabelecida pelas professoras com o conhecimento no exercício da função docente. Ao relatarem como percebiam a importância da formação inicial por elas recebida, no que diz respeito à condução de sua prática cotidiana, as professoras se manifestaram da seguinte forma:

Eu acho que para ser professor precisa muita boa vontade. Mas a formação também é importante, se não a gente acaba se acomodando. Acho bom agora exigir a pedagogia, eu aprendi muita coisa quando fiz o magistério. (Maria Cecília).

Fazendo a faculdade eu adquiri muito conhecimento. Na parte pedagógica, na área de conhecimento técnico, melhorou muito. Conheci outros autores, teorias de psicologia... O ideal é o professor ter curso superior, faz diferença. (...) Mas é muito difícil a gente ver uma escola funcionar do jeito que a gente aprende na faculdade. São coisas muito distantes. (Marli).

Eu achei que foi importante para mim fazer a faculdade, mas eu fui aprender a dar aula mesmo foi na prática, foi na sala de aula. (Diva).

Pelo que se verifica nos depoimentos acima destacados, para as professoras, possuir uma boa formação inicial não era o requisito mais importante a fim de realizar-se a docência de forma adequada, em que um bom professor deveria, sobretudo, ter boa vontade, além de muitas vezes não conseguirem relacionar o que aprenderam nos cursos de formação inicial ao que vivenciavam em suas práticas na sala de aula. Some-se a isso o fato de que consideravam a experiência de trabalho mais relevante que a formação recebida. Passar por formação inicial, no entanto, era percebido como importante, até mesmo porque serem escolarizadas era para elas fator de distinção. Mas essa formação não precisaria ocorrer necessariamente em nível superior, até mesmo porque algumas delas não possuíam essa formação, como era o caso de Maria Cecília, Helena, Clara e Laura. Fátima, que também não tinha curso superior, considerou que essa formação poderia ser substituída pela participação em cursos de capacitação:

Como eu não tenho pedagogia, não tenho curso universitário, nessas situações que eu consigo me preencher. (...) Então para mim as capacitações me ajudam bastante, porque abre muito a mente, não, é, você recebe muito. E esse tipo de conhecimento, você vai estar pondo em prática.(...) Nesse curso que eu fiz, você tinha que pôr em prática, e mostrar o resultado na semana seguinte.(Fátima).

Essa ausência da necessidade de formação em nível superior apresentou-se, no entanto, nos depoimentos de algumas delas que já eram formadas, como é o caso de Paula e Diva (que fizeram pedagogia) e de Isaura (que fez matemática), o que estabelece um paradoxo e evidencia que, mais forte que a formação, para elas era importante realizar a escolarização e assim obter um diploma, nem que fosse em nível médio, a fim de poderem trabalhar. Isso ficou evidente no depoimento de Paula, ao afirmar que a exigência de curso superior atrapalhava, pois era preciso o salário de professora para pagar a faculdade. Como fariam faculdade se fossem impedidas de trabalhar para pagá-la?:

Eu acho que precisa ter muita paciência, muita boa vontade. Hoje em dia exige pedagogia, mas isso só dificulta, como é que vai pagar uma faculdade particular se não pode dar aulas só com o magistério? (Paula).

As professoras que não possuíam formação em nível superior, ao serem interrogadas sobre os motivos de não terem feito faculdade, responderam de diferentes formas. Maria Cecília e Clara afirmaram que não fizeram curso superior porque não era necessário para dar aulas, mas apenas para quem aspirava ao cargo de direção, o que não era o caso. Além disso, o marido de Maria Cecília não deixou que ela fizesse o PEC (Programa de Educação Continuada), quando surgiu essa oportunidade⁴¹. Laura não fez pedagogia, segundo ela porque se acomodou e porque seria mais uma briga a ser enfrentada com o marido. Helena, que chegou a entrar em universidade pública, no curso de psicologia, abandonou os estudos por pressão do marido, que a fez optar entre estudar ou trabalhar. Fátima, que entrou em faculdade particular, não estudou por falta de recursos financeiros.

⁴¹ As professoras da escola onde Maria Cecília era concursada participaram do Projeto de Educação Continuada oferecido pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, em parceria com Instituições de Ensino Superior, realizado nos anos de 1996 a 1998 (São Paulo, 1996). Esse Projeto foi realizado em dois níveis: um central, voltado para os supervisores, diretores e professores-coordenadores; e outro descentralizado, voltado para o conjunto dos professores. O objetivo do Projeto era promover o desenvolvimento profissional dos educadores da rede pública estadual e assim prepará-los para um novo modelo de escola.

Além disso, ao tecerem considerações sobre a formação necessária ao exercício da docência, para elas o importante era que essa formação fornecesse elementos para o futuro professor enfrentar os problemas práticos relacionados ao cotidiano, o que para elas nem sempre ocorria na formação inicial:

Eu gostei do curso, mas como eu ainda não trabalhava, tinha coisas que eu não entendia muito bem. Realmente é só com a prática mesmo que você aprende a trabalhar. (Diva)

Nem tudo que a gente aprende na faculdade, a gente vê na prática. Na faculdade a gente aprende métodos, teoria, mas é difícil conciliar com a prática. (...) Mesmo essa coisa de construtivismo. Na prática é mais difícil. É muito diferente, tem coisas que só a experiência dá conta.(Marli).

Por isso, valorizam mais os cursos de formação continuada, que lhes eram mais úteis, uma vez que continham informações que as auxiliavam na resolução de problemas ligados a sua prática cotidiana:

Sempre que eu posso, que dá o horário, eu faço algum curso. Eu fiz o “Letra e Vida”, o “Mão na Massa”. Acho que esses cursos ajudam a gente a renovar a nossa prática. (...) A gente tem que estar sempre buscando, tem que sempre revalidar o nosso prazo de validade. A gente fica pensando, e vai querendo fazer curso, e vai fazendo curso e mais curso, não é?(Diva).

Ao serem interrogadas sobre o que aprendiam nesses cursos, afirmaram que eram questões relacionadas à utilização dos Parâmetros Curriculares Nacionais, à aprendizagem de metodologias de alfabetização, ao entendimento do que é a progressão continuada, ou mesmo a questões relacionadas ao trato com os alunos, como por exemplo, a necessidade de não se discriminar as crianças, que Paula afirmou ter aprendido em um dos cursos que participou. Todas elas afirmaram participar de cursos de formação continuada, seja para melhorarem sua prática, seja para se instruírem, ou mesmo porque contava pontos para a progressão na carreira. Mesmo reconhecendo a importância da formação inicial para o exercício docente, ou a necessidade de o professor participar de cursos de formação continuada, para elas o que realmente importava era a formação adquirida com a prática, por meio do contato com os colegas e do enfrentamento dos problemas em seu dia-a-dia:

No trabalho, a gente sempre troca experiências, isso dá um bom norte sobre como me situar. Porque tem a parte pedagógica, mas tem também a parte afetiva, tem a família. Você tem que aprender a lidar com tudo isso. (Mariana).

Olha, o professor tem que ter a pedagogia ou o magistério. Só que a gente pega mesmo é na prática... Você não sai de lá sabendo como que você vai dar aula, ensinar uma criança a ler e escrever. Eles não ensinam isso lá, não, pelo menos quando eu fiz o magistério. A gente aprende fazendo, aprende com os colegas. Trem que ir perguntando, tem que ter vontade de aprender. Tem que perguntar e procurar saber como é. (Clara).

Para as professoras entrevistadas, aprende-se de fato a ser professor por meio do exercício prático da docência. Mariana, professora há pouco tempo, considerava seu trabalho deficitário. Ao ser interrogada sobre se a faculdade (que estava cursando na época das entrevistas) ou se a prática cotidiana lhe ofereceriam melhor aprendizado para aprimorar seu desempenho como professora, não teve dúvidas em responder que seria a prática da sala de aula. Com certeza, a prática auxilia na formação para o desempenho de diferentes funções. Ao meu ver, a questão está na supervalorização da prática, que sem a mediação e o afastamento propiciados pela reflexão teórica, não oferece condições formativas mas sim adaptativas.

Mesmo com a valorização, por parte das professoras, do conhecimento adquirido por elas em sua prática cotidiana, foi possível verificar nas entrevistas realizadas a existência de angústias e incertezas sobre esse patrimônio que possuíam, em decorrência das reformas realizadas nas últimas décadas e que entraram nas salas de aula impondo modificações na forma como até então trabalhavam. As professoras citaram, por exemplo, a adoção do construtivismo nas escolas, ao qual tiveram que se adaptar mesmo sem receber preparo para tal, ou mesmo da progressão continuada, que também não compreendiam:

Já passei assim, por muitas dificuldades. Eu era muito tradicional. E quando eu dava aula só no tradicional, eles aprendiam a ler. Eu sempre tive assim, um bom resultado no final do ano. E quando eu fui pra uma escola, né, que eu trabalhei dez anos nessa escola. Uma escola pra cá, uma escola bem central. Aí essa escola foi municipalizada, aí houve aquela pressão né, tinha que mudar pro construtivismo. (Maria Cecília).

E eu acho que a gente está passando essa, essa mudança não é! Mudança de não ter mais reprovação, da progressão continuada... A gente está pegando essa mudança, e é muito difícil..., é muito difícil a gente aceitar, a gente aprender..., a gente também não sabe... É muito difícil! É difícil! Eu gosto, mas, às vezes, eu me deceptiono. (...) Eu vinha aprendendo uma certa coisa, na maneira de planejar, de trabalhar, de passar informação, e barrou completamente, bagunçou completamente tudo para mim, bagunçou tudo. Eu sinto insegurança, eu sinto dificuldade, eu sei que eu preciso aprender muito... Para te falar a verdade todos, todos sentem, talvez alguém não falem que sentem,

mas todos sentem, inclusive as capacitadoras, que passam para gente. Porque eu questiono muito, eu pergunto tudo, e à vezes eu sinto que nem elas sabem responder... Por que todos nós estamos passando, não sou só eu, não, não é só essa escola, o Brasil está passando por essa mudança. Então eu acho que está todo mundo aprendendo, e está todo mundo confuso. (Isaura).

Assim, verifica-se que essas mudanças introduzidas na escola abalaram certezas das professoras, ao mesmo tempo em que não foram capazes de provocar alterações positivas tendo por base a apropriação de novos conhecimentos. De acordo com Isaura, ninguém sabe nada, sequer os responsáveis por ensinar-lhes a trabalhar de acordo com novos métodos e princípios. Caberia investigação mais aprofundada sobre essa questão, mas os indícios presentes nos depoimentos das professoras apontaram para um ambiente confuso, no qual as professoras sentiam-se inseguras, uma vez que entendem que tudo o que anteriormente faziam não poderia mais ser feito, ao mesmo tempo em que não lhes foram ensinadas, de forma consistente, as novas práticas a serem efetivadas. Além disso, as professoras não possuíam formação que lhes possibilitasse autonomia para refletir e compreender essas mudanças, ficando assim nas mãos de formadores que não lhes inspiravam confiança. Sobre a efetivação do currículo em sala de aula, no que diz respeito a inovações introduzidas nas práticas pedagógicas a partir de reformas governamentais, Sampaio e Marin (2004) apresentam reflexões estimulantes, relacionando esvaziamento da função cultural da escola às precariedades existentes nas condições de trabalho do professor (dentre as quais a formação se destaca), que por sua vez são socialmente estabelecidas. Goller (2002), em pesquisa realizada sobre a prática de professoras nas séries iniciais do ensino fundamental, destacou existência de precariedades na formação das professoras, expressas na distância existente entre orientações e diretrizes curriculares estabelecidas oficialmente e a prática realizada em sala de aula, uma vez que as professoras não as compreendem. Destacou também o recebimento de informações distorcidas e fragmentadas pelas professoras no que diz respeito às teorias educacionais que fundamentam tais orientações e diretrizes curriculares, informadas por técnicos e capacitadores que também não as compreendem. Além disso, destacou resistências por parte das professoras em aderir ao novo, que ameaçava práticas estabelecidas e com as quais sentiam-se seguras.

De acordo com Vinão-Frago (2000), a compreensão da distância existente entre reformas educacionais e sua efetivação pelos professores nas escolas implica análise da escola como portadora de cultura historicamente instituída, bem como da rede de relações estabelecidas

no exercício docente. As professoras por mim investigadas, além de expressarem possuir dificuldades para compreender e realizar as novas orientações recebidas, adaptavam o novo ao que já sabiam fazer, o que mais uma vez demonstra a força das aprendizagens sedimentadas pela experiência prática, expressando aspectos da cultura escolar:

Eu não trabalho o construtivismo puro, eu mesclo porque eu acho que o construtivismo puro ele é muito duro pra criança, ele não rende. Então eu fui tirando o que eu tinha de bom, misturando, e fui pro construtivismo, mesclado. E tive assim ótimos resultados e trabalho até hoje. Acho que foi uma perda de tempo porque eu fiquei muito tempo no tradicional. (Maria Cecília).

O que eu entendo é que a gente sempre trabalhou com projeto, a gente só não usava o nome, projeto. É isso que eu entendo. Por que eu ainda tenho dificuldade até de fazer um projeto, eu tenho sim. Mas pelo que eu ouço, pelo que eu estou vendo, eu acho que a gente sempre trabalhou, só que a gente nunca colocou no papel. E a gente tenta, faz o que pode, mas eu fico insegura também, em relação aos projetos. (Isaura).

Dessa forma, verifica-se que permanecem na escola antagonismos entre o “velho” e o “novo”, o “tradicional” e o “moderno”, sem que isso favoreça às professoras a possibilidade de reflexão sobre suas práticas, promovendo muito mais a adaptação às novas práticas exigidas e sua readaptação pelas professoras, em condições precárias de trabalho e de esvaziamento das funções culturais da escola. Aprendem na prática, mas numa prática que teve algumas de suas certezas abaladas, sem a possibilidade de reflexão por parte das professoras sobre essas modificações.

Todas, no entanto, para além do aprendizado efetivado com a prática e que era por elas valorizado, afirmaram que a função exige que estudem. Esses estudos, porém, pelo que foi indicado em seus depoimentos, eram realizados com finalidades bastante específicas. As professoras estudavam porque precisavam se atualizar, a fim de estarem aptas a lecionar e atender às expectativas de seus alunos. Para elas, o professor precisa ler para se manter atualizado em termos de assuntos gerais e de interesse dos alunos:

A gente precisa se manter informada, sempre. Nós pensamos que só a formação acadêmica resolve o nosso caso, mas não é isso. Na verdade você precisa estar acompanhando tudo, porque a criança da escola ela vê tudo, então ela cobra. (...) Então a gente tem que estar atualizada, pelo menos se você não estiver no assunto que a criança se interessa, você tem que procurar para trazer uma resposta. (Helena).

Antes eu lia mais por gosto, eu lia outro tipo de livro. Agora eu sinto mais a necessidade de estar inteirada dos assuntos, até porque os alunos perguntam. A gente precisa saber o

que está acontecendo. (...) Você está na sala de aula e surgem problemas os mais diversos, e você tem que estar muito atualizado, ou dizer: 'Olha gente, eu vou pesquisar para tentar resolver isso, porque eu não sei tudo também'. Então a gente precisa estar muito atualizada. (Diva).

O professor tem que estudar, tem que ter formação. Como no meu caso, eu vi que não tinha condições de fazer a pedagogia, então eu optei por me atualizar, fui me busca de uma educação para mim, para a minha qualidade melhorar. Agora aquele professor que não tem essa busca, ele realmente fica estacionado dentro da sala de aula. (...).Se você não se atualiza, fica atrasada. Os alunos têm tanta globalização... A realidade deles é outra. Se você não acompanhar, não motiva. (Fátima).

Além da necessidade de se atualizarem quanto às demandas apresentadas por seus alunos, deveriam ler sempre a fim de servir-lhes de modelo e poder ensiná-los a ler, mas, sobretudo, deveriam possuir o hábito de leitura a fim de se diferenciar de seus alunos que, segundo elas, eram preguiçosos e não gostavam de ler:

Como é que ele vai passar uma informação para o aluno se ele mesmo não está atualizado? A gente tem que exigir das crianças, mas antes de exigir a gente tem que dar o exemplo também. (...) Não tem jeito, ele tem que ter gosto pela leitura, senão, como é que ele vai passar para a criança o gosto pela leitura? Porque a gente tem que passar esse prazer para as crianças. O problema maior dessas crianças é que eles não gostam de ler, eles têm preguiça de ler. (Maria Cecília).

Some-se o isso o fato de que necessitavam se distinguir das demais pessoas com quem conviviam socialmente, pois, afinal, eram professoras:

O professor precisa estar inteirado de todos os assuntos. Porque, como é que ele vai ser professor se ele não estiver sabendo de qualquer assunto que estiver sendo discutido em qualquer lugar? Como é que fica? Fica mal para ele, como professor. (...) Se você está numa roda entre amigos, por exemplo, na sociedade, no nosso país, a gente tem que estar sempre atualizado. Surge um assunto, você não sabe o que falar sobre ele, como é que fica a nossa postura de professor?Vão dizer: ' Que professora é essa que não sabe de nada, não sabe nem discutir? Puxa, e é professora!' As pessoas falam muito mesmo, a gente é muito fiscalizada, muito cobrada por ser professor. (Maria Cecília).

Dessa forma, os estudos aos quais as professoras se referiam como necessários para sua prática cotidiana diziam respeito à necessidade de se manterem atualizadas sobre assuntos de conhecimento geral, ou seja, suas leituras eram realizadas com fins utilitários e distintivos. As professoras entrevistadas afirmaram realizar pesquisas para preparar suas aulas, para as quais

consultavam revistas, Internet, apostilas, confeccionavam pastas de atividades e utilizavam fotocópias ou mesmo o mimeógrafo:

Toda a atividade que eu preparo é em cima de pesquisa. Eu tenho o hábito de ler, então tudo o que me cai nas mãos eu vou lendo, o que eu acho interessante eu vou reservando, vou fazendo uma seleção. Então o meu trabalho é sempre em cima de pesquisa. (Laura).

Eu sempre gostei de preparar coisas novas para meus alunos, pesquisar em livros, em revistas. Hoje em dia a gente tem a Internet, que facilita bastante. (...) Sempre fui interessada em aprender coisas novas, em trazer coisas novas para a sala de aula. (...) Gosto de fazer tudo bonitinho, e isso dá muito trabalho. O computador ajuda bastante. Mas os recursos são muito poucos, não é.(...) Mas eu vou pesquisando, se eu vejo que o aluno tem dificuldade eu vou mudando, e vou pesquisando um monte de coisas. (Maria Cecília).

Eu faço um monte de atividades, isso acalma as crianças. Eu monto uma pasta e sempre tenho um monte de atividades. (...) Quando comecei a dar aulas, usava as apostilas do Mobral, e aprendi muito com elas. (...) Você vai ajeitando, aperfeiçoando. Eu sempre procuro coisas novas, faço pesquisa nos livros, nas revistas. Eu uso muito o mimeógrafo. (Paula).

Pelo que se verificou, os estudos e as pesquisas realizados pelas professoras restringiam-se à busca de atividades atuais e interessantes para oferecer aos alunos, a fim de renovarem as atividades que costumavam dar e assim estimular a participação dos alunos. Saber “como ensinar” os alunos destacou-se como mais importante do que saber “o que ensinar”, ou seja, dominar o conteúdo das disciplinas escolares. A necessidade de estudar para aprender ou aprofundar aspectos do conteúdo das disciplinas escolares não foi mencionada uma única vez. Conhecer teorias educacionais sequer se apresentava em seus horizontes de possibilidade, com as professoras preocupando-se no máximo em ler alguma novidade sobre como aplicar métodos na sala-de-aula. Para elas, era preciso saber motivar os alunos, saber de assuntos atuais a fim de prender a atenção, pô-los para trabalhar e, sobretudo, manter a disciplina. As pesquisas que faziam recheavam suas aulas e, para saber como transformá-las em atividades interessantes para os alunos, elas observavam os professores mais experientes, tiravam idéias contidas em apostilas, pediam ajuda, até que “pegavam o jeito”. Laura afirmou que com o tempo você “pega o jeito”, e não precisa mais preparar as aulas, já sabe o que fazer, bastando trazer coisas atuais e novidades para os alunos. Mariana, que era novata, olhava a lousa das colegas nos intervalos, para “pegar o jeito” certo de trabalhar. Paula aprendeu muita coisa como monitora do Mobral, ao consultar as

apostilas. Relatos como esses, presentes nos depoimentos das professoras, apresentam aspectos da cultura escolar e de seu aprendizado por parte das professoras:

Eu comecei no Mobral. E fui trabalhando, alfabetizando, praticamente era alfabetizar e naquele período, mas o Mobral tinha todo um trabalho, com os materiais e tudo mais, os professores usavam esse material... E lá eu consegui aprender muitas coisas, eu fiquei dois anos lá na escola, a minha coordenadora gostava muito de mim, e eu vi que estava me dando muito bem com a turma. (Paula).

Quando interrogadas sobre a utilização de livros didáticos, todas afirmaram receber livros do governo, o que as auxiliava na seleção dos conteúdos que deveriam ensinar aos alunos, o que, ao que tudo indica, era a maneira como entravam em contato com o conteúdo das disciplinas escolares. Assim, tanto a seleção das leituras que realizavam para o exercício docente (para se atualizar), como os cursos de formação continuada que faziam (para melhorar a prática), ou mesmo as pesquisas necessárias para o preparo das aulas (assuntos atuais e de interesse dos alunos), demonstraram que a função docente exige e proporciona relação utilitária com o conhecimento e preocupação acentuada muito mais com a forma que com o conteúdo, como expressa o depoimento de Fátima:

Porque eu vi a necessidade de eu buscar. Ainda mais que eu não tenho uma faculdade, que abriria muito a minha mente. Então eu comecei a buscar por mim mesma, revistas, livros, que eu via que me interessavam na questão da alfabetização, da disciplina dos alunos, eu sempre busquei ler. (...) Se você não se atualiza, você fica muito atrasada. Precisa motivar esses alunos, prender a atenção deles.

As professoras afirmaram não freqüentar bibliotecas, seja para estudar ou preparar suas aulas na atualidade, seja na época em que eram alunas, mesmo as que fizeram curso superior. As leituras solicitadas por seus professores quando freqüentaram a faculdade eram feitas em fotocópias ou em apostilas fornecidas por eles:

Não, na biblioteca da faculdade, para falar a verdade, a gente não ia muito não. A gente lia muito, mas eram trabalhos com revistas, com apostilas, essas coisas. Mas ir ler livro na biblioteca a gente não ia muito não. (Diva).

Ao serem interrogadas sobre os hábitos de leitura que possuíam em suas vidas e o tipo de leitura que realizavam, a maioria delas afirmou gostar de ler e o fazer com freqüência. A única

que estava lendo no momento das entrevistas, no entanto, era Paula, que lia um livro religioso. Com relação ao tipo de leitura que realizavam, temos que liam: romances do tipo Paulo Coelho (Maria Cecília, Helena); livros religiosos (Mariana, Paula, Fátima); apostilas (Laura, Mariana, Diva, Fátima); ou o que caía nas mãos (Marli). Todas elas afirmaram ocasionalmente ler revistas informativas (“Veja”, “Época”); de entretenimento (“Cláudia”, “Capricho”, “Mônica”); de educação (“Nova Escola”); ou mesmo jornais como a “Folha de São Paulo” e “O Estado de São Paulo”, ocasionalmente. Apenas Clara e Isaura afirmaram não gostar de ler, apesar de Isaura ponderar que por necessidade acabou por desenvolver esse hábito, a partir do momento em que fez o curso magistério.

Ao se considerar o conjunto das 16 professoras que apenas responderam ao questionário, tem-se que liam, em sua maioria, jornais e revistas de entretenimento, seguidas da leitura da revista “Nova Escola”. Todas afirmaram que em suas infâncias tiveram pouco contato com livros.

Dentre as professoras entrevistadas, Fátima, Lívia e Helena afirmaram ter desenvolvido o hábito de leitura desde a infância, incentivadas por seus pais e familiares. De qualquer forma, consideravam que a docência exigia que lessem muito, a fim de se manterem atualizadas, desenvolvendo ainda mais esse hábito que vinha da família. Já as outras, com exceção de Clara, que afirmou não possuir o hábito de leitura, relacionaram o desenvolvimento desse hábito em suas vidas diretamente ao fato de se tornarem professoras. Mesmo Diva, que quando era mocinha era sócia do Círculo do Livro, apontou que hoje em dia lê mais, apesar de serem leituras direcionadas às necessidades apresentadas pelo exercício docente, como se atualizar ou dar conta de alguma questão relacionada à aprendizagem dos alunos.

Além de questões relacionadas ao desenvolvimento do hábito da leitura, que consideravam estar associado ao exercício docente, tido como algo importante e que deveria ser cultivado – apesar da falta de tempo e de dinheiro para realizarem esse hábito como gostariam –, valorizavam também a necessidade do desenvolvimento de hábitos culturais de um modo geral:

O professor tem que estar sempre lendo, tem que se instruir de uma maneira geral. Tem sempre que estar informado, tem sempre que estar em busca do lado cultural. (Maria Cecília).

Dessa forma, verificou-se que o exercício docente, devido às condições objetivas em que se realiza, e mesmo considerando questões simbólicas a ele relacionadas, possibilitou para as professoras relação mais próxima com o universo da cultura. Sobre essa questão, é interessante o depoimento de Mariana, que foi bancária durante boa parte de sua vida:

Leio mais, e acho que é mesmo por conta da minha profissão. Depois que me tornei professora, eu passei a ler mais, a estudar mais. Em outras profissões às vezes a gente nem tem essa oportunidade. Quando eu trabalhava no banco eram outros interesses, então não tem aquela oportunidade de ler, de conhecer coisas que eu conheço. Imagina que eu ia falar dos escritores, de filósofos... Eu só sabia que eles existiam, mas eu não conhecia nada sobre eles.

Além da leitura, o desenvolvimento e aprimoramento de hábitos culturais por elas considerados legítimos apresentou-se como algo valorizado. Esse dado apresentou-se nas entrevistas quando, por exemplo, as professoras afirmaram não assistir televisão, ou assistir apenas a programas jornalísticos ou documentários, considerados mais legítimos. Apenas Diva afirmou gostar muito de ver televisão, inclusive de assistir novelas. Para as outras, na televisão só passam “bobagens”. Expressou-se também quando afirmaram gostar muito de teatro ou cinema, mesmo não se lembrando da última vez que participaram desse tipo de atividade cultural e nem mesmo do que foram assistir. Palavras como: “gosto muito”; “adoro ler”; “minha vida são os livros”; “adoro livrarias”; “adoro teatro”; “é preciso desenvolver a parte cultural”; “gosto mais de cinema”, destacaram-se em seus depoimentos.

Todas afirmaram gostar muito de cinema e teatro, e consideravam a frequência a esse tipo de atividade cultural necessária. Essa informação se repete ao se considerar o conjunto das 16 professoras que responderam apenas ao questionário. Convém considerar, ao se analisar essa questão, a provável existência de influência, nas respostas obtidas, relacionadas ao instrumento elaborado para a coleta das informações, ou seja, se a pesquisadora perguntou sobre a frequência ao cinema ou ao teatro, esta frequência foi considerada importante pelas professoras.

A justificativa por elas apresentada para de fato não realizarem esse desejo tão valorizado e percebido como muito importante em suas vidas era a falta de tempo e dinheiro, por certo bastante concreta, apesar de Marli ponderar que sempre existe a oferta de boas atividades culturais gratuitas em São Paulo. Verificou-se que a relação estabelecida com a cultura socialmente tida como legítima era muito mais de reconhecimento que de conhecimento. De acordo com Bourdieu (2001 i), as famílias, ao valorizarem a escolarização como possibilidade de

ascensão social, transmitem certo *ethos* relacionado à valorização da escola, na forma de herança cultural que, por sua vez, desencadeia aprendizado quanto aos valores do conhecimento nela transmitido, do que decorre relação de subserviência no que diz respeito à cultura dominante e aquilo que por ela é valorizado, ou seja, transmitem o que o autor define como “um *ethos* de ascensão social e de aspiração ao êxito na escola e pela escola, que lhes permite compensar a privação cultural com a aspiração fervorosa à aquisição de cultura” (p.48). O depoimento de Maria Cecília é bastante ilustrativo em relação a essa questão:

Ah, de museu eu não gosto muito não. Não sou muito ligada em coisa velha. Móveis antigos, coisas antigas... Museu só se for por cultura, porque a gente tem que conhecer. O museu do Ipiranga é maravilhoso, lindo. Eu vou visitar por cultura, mas não que eu goste.

A necessidade de aproximação do professor em relação ao universo da cultura destacou-se no depoimento de Marli, que apresentou certa distinção em relação às suas companheiras, ao referir um significado menos utilitário ao papel exercido pelo conhecimento:

Eu acho que estudar para o professor, eu vejo como fundamental. Está ligado, não só na parte pedagógica, métodos de ensino, teoria, não. Essa parte cultural eu também acho fundamental, abre os horizontes, você passa a enxergar mais beleza nas coisas, ter mais sensibilidade. Conhecer outras obras, outros autores... Eu acho que é fundamental.

Foi possível verificar, no entanto, que as professoras entrevistadas valorizavam a necessidade de cultura de uma forma vaga, imprecisa, uma vez que de fato não conheciam a cultura considerada socialmente legítima, não sendo capazes de demonstrar familiaridade com ela. A cultura se apresentou em seus depoimentos da forma mesmo como Bourdieu a considera, ou seja, por seu valor como moeda, cuja posse confere distinção, seja em relação à origem que possuíam, seja em relação aos alunos e familiares destes, ou mesmo aos demais agentes escolares. As professoras, ao que parece à exceção de Marli – que demonstrou uma certa curiosidade e mesmo uma ânsia em seu relacionamento com o conhecimento –, por um lado percebiam no universo cultural um capital do qual deveriam se apropriar da maneira como lhes era possível fazer, e por outro estabeleciam relação de reconhecimento e submissão frente à cultura dominante. A posse de hábitos culturais considerados legítimos se apresentou como meta a ser atingida. Nesse sentido, o depoimento de Mariana é bastante instigante:

Fui a primeira vez ao cinema com 18 anos. Na minha casa não tinha incentivo cultural. Mas depois eu despertei para isso, busquei outras amizades... (...) Mas quando fui ser professora, minha vida melhorou muito culturalmente. Eu passei a ler mais, a estudar mais. Embora eu sinta que ainda falta muito... Como eu te falei, terminando meu curso, eu quero ter mais oportunidade para ler, para assistir peças teatrais, para me instruir mais. Mas assim, culturalmente, eu acredito que a cada dia, a cada mês, a cada ano, eu estou crescendo sim, embora eu queira muito mais. Mas melhorou muito.

Mesmo sem possuir familiaridade com a cultura dominante, todas elas consideraram que suas vidas melhoraram em termos culturais após o ingresso na docência. A escolarização que atingiram era superior (para nove delas) ou igual (para Isaura) a de seus pais. Todas afirmaram que liam mais do que em suas famílias de origem, por conta de exigências da função (com exceção de Isaura, cuja mãe era professora); que iam mais ao cinema (oito professoras); que iam mais ao teatro (sete professoras); que viajavam mais (seis professoras); e que passaram a freqüentar museus (três professoras). Essas informações se repetem ao se considerar as 16 professoras que apenas responderam ao questionário, uma vez que todas afirmaram realizar atividades culturais com mais freqüência na vida adulta que em suas infâncias. Mesmo se consideramos que a freqüência com que desenvolviam essas atividades culturais não era aquela que as próprias professoras consideravam ideais, pode-se afirmar que em decorrência do exercício docente elas passaram a ter outra relação com a cultura e com o conhecimento, o que implica outras disposições (*habitus*) em relação à cultura quando comparadas às de seus pais – cuja preocupação principal dizia respeito a sustentar suas numerosas famílias – ao mesmo tempo em que se relacionava à assunção do *ethos* familiar de classe que dizia respeito à ascensão social pela escola. Essa mudança ocorrida nas disposições culturais das professoras pode ser exemplificada com o depoimento de Diva:

Com o tempo eu fui adquirindo o gosto por essas coisas, cinema, teatro.

Assim, a relação estabelecida pelas professoras com o universo do conhecimento científico e escolar, imbricados que estão no universo da cultura socialmente considerada como legítima, pôde ser analisada em alguns aspectos. Verificou-se que as professoras estabeleceram relação utilitária e superficial com o conhecimento científico, quando foi o caso, devido ao aprendizado ocorrido nos momentos de formação inicial ou de formação continuada e referido à sua aplicabilidade prática. Além disso, nenhuma delas demonstrou preocupação em se apropriar

do conhecimento das disciplinas escolares, como por exemplo, de História ou Matemática, que deveriam ensinar a seus alunos, e do qual se apropriam apenas por meio da utilização de livros didáticos. Seus estudos e pesquisas, necessários para o preparo das aulas, concentram-se em atualidades gerais a fim de preparar aulas interessantes e assim motivar os alunos (informadas por revistas tipo “Veja” ou “Época”), ou na consulta a revistas como a “Nova Escola”, na tentativa de melhor compreender as questões disciplinares que as preocupam.

Dentre os eixos estabelecidos por Nóvoa (1995 b) e anteriormente referidos, as professoras de fato realizaram apenas o aprendizado de práticas escolares, seja nos momentos de formação inicial, de formação continuada, e especialmente quando da imersão no ambiente escolar, por meio da socialização.

Dessa forma, as transformações operadas nas disposições que possuíam em relação ao universo do conhecimento mais especificamente, e da cultura de uma maneira mais genérica, e que ocorreram por conta de se dedicarem ao exercício docente, significam para as professoras, o reconhecimento da legitimidade da cultura dominante de forma bastante intensa, uma vez que perceberam que dela deveriam se aproximar, a fim de se posicionarem de maneira satisfatória no interior do campo educacional, marcado pelo universo simbólico do conhecimento e construção do mundo.

Setton (1994), ao analisar disposições culturais de professores em relação ao consumo de bens culturais, destacou o gosto como produto das condições de existência, apontando o sistema de ensino como responsável pela transmissão de certa maneira de se apropriar da cultura. Para as professoras que participaram da pesquisa por mim realizada, a formação recebida para o exercício docente e o próprio desempenho da função significaram o desenvolvimento de disposições relacionadas ao universo da cultura, que as levaram a legitimar valores consagrados socialmente, apesar de não serem suficientes para que adquirissem familiaridade e desenvoltura com a cultura dominante. A escola impõe o arbitrário cultural dominante ao torná-lo conhecido por aqueles que seleciona como dignos de seu conhecimento, e também por torná-lo reconhecido por aqueles que dele não conseguem se apropriar, mas que reconhecem sua legitimidade, sejam eles alunos ou mesmo professores.

A escolarização, e especialmente a escolarização valorizada e reconhecida como adequada e oferecida às crianças das camadas dominantes, na sociedade atual, ainda é fator que

indica aqueles que terão ou não oportunidades na vida⁴². As crianças das camadas populares, como se viu, permanecem freqüentando essa instituição muito mais para serem educadas num sentido de moralização e disciplinarização de suas condutas, que para aprenderem os conteúdos das disciplinas escolares, modos de pensar ou condutas escolarizadas valorizados socialmente. Assim, verifica-se que de fato não é necessário, para que o professor das séries iniciais de escolas públicas desempenhe sua função – centrada na disciplinarização e moralização das crianças –, que estabeleça relação de apropriação no que diz respeito ao conhecimento científico e nem mesmo em relação à cultura dominante no sentido do gosto ou da apreciação estética, o que o exercício docente, ao menos nessas circunstâncias, nem favorece nem exige.

Os professores das primeiras séries da escolarização fundamental em escolas públicas, responsáveis pela realização da tarefa de imposição do arbitrário cultural dominante, afastam-se por sua origem social da posse legítima desse capital (dada por nascimento ou nos processos de escolarização para aqueles que são por ele selecionados), posto que em sua maioria advêm das camadas mais desfavorecidas da população, além de não conseguirem superar esse afastamento nos processos de escolarização pelos quais passaram, o que por certo compromete a função da escola de transmissão desse arbitrário cultural, ao menos em relação às crianças que estudam nessas escolas. As professoras entrevistadas possuem apenas relação escolarizada com a cultura considerada legítima, ou seja, relação de segunda categoria, uma vez que a relação legítima com a cultura legítima supõe imersão desde o nascimento. Além disso, realizaram sua escolarização básica em instituições públicas, e o ensino superior, quando foi o caso, em faculdades privadas, ou seja, escolarização precária e também de segunda categoria, que não foi capaz de romper com o afastamento que possuem em relação à cultura socialmente considerada legítima. Essa formação não foi suficiente para propiciar o acesso das professoras à cultura legítima, nem mesmo em termos da relação estabelecida com a leitura e a escrita⁴³. Assim, as professoras entrevistadas estabeleciam com a cultura dominante relação duplamente desqualificada, ou seja, tanto por suas origens como pela formação que receberam, expressa em relação de aceitação e

⁴² De acordo com Bourdieu (1998), na atualidade, a escolarização, ao conferir determinadas competências àqueles que por ela são certificados, possibilita divisões que ocorrem no mundo do trabalho como, por exemplo, a existente entre aqueles que ocupam os piores postos e vivem com profunda sensação de inseguranças e incertezas e são despossuídos em relação a competências escolarizadas; os técnicos, que devem o tempo todo provar sua competência; e os executivos, que ocupam os cargos de comando, estabelecendo a ordem profissional numa ordem das “competências” (pág. 141), na qual a maioria está em franca desvantagem.

⁴³ Sobre essa questão, ver Bianchini (2005).

submissão, demonstrando em seus depoimentos que sabem, mesmo que não possuam, qual a conduta considerada mais adequada a ser estabelecida com o universo cultural.

...

Aspectos analisados em relação ao capital cultural das famílias de origem das professoras apontaram precariedades em relação à posse desse tipo de capital, do que decorre relação de afastamento em relação à cultura dominante. Eram famílias em que, em sua maioria, a realização de atividades culturais era difícil de ser concretizada, seja por dificuldades financeiras, seja pelo local onde moravam e que eram carentes em termos de atividades culturais socialmente consideradas legítimas. A análise dos dados aqui apresentados permite evidenciar algumas características do capital cultural próprio desse segmento social que vêm compondo o quadro do magistério, em que se destaca o afastamento em relação à cultura legítima, o que é relevante para a compreensão da posição social do professor e das condições objetivas em que seu trabalho se realiza. A escolarização por elas realizada e que em suas famílias era considerada uma estratégia de ascensão social, no entanto, permitiu maior aproximação com o universo da cultura dominante, sem, contudo, possibilitar que dela se apropriassem, mas apenas efetivassem relação de reconhecimento e aceitação, contribuindo para reforçar as desigualdades sociais frente à posse da cultura socialmente tida como legítima. A escola é o lugar da cultura e verifica-se que o professor não tem condições de se apropriar dela, comprometendo o desempenho adequado de sua função.

Por um lado, o fraco capital cultural de origem das professoras trouxe conseqüências para a relação por elas estabelecida com o conhecimento e com o universo da cultura, conforme se verificou. Por outro lado, o exercício docente acarretou modificações nessa relação, promovendo relação de reconhecimento e valorização em relação à cultura dominante. De acordo com Bourdieu (1988), é importante a análise do efeito que o meio profissional exerce sobre as disposições culturais dos agentes, para o que importa considerar as características próprias da função desenvolvida. Assim, é relevante considerar se o desempenho de determinada função possibilita o aumento ou ao menos a manutenção das disposições culturais adquiridas na família e na escola. Foi possível verificar que para todas as professoras, com exceção de Isaura, o exercício docente proporcionou aumento das disposições culturais frente à cultura legítima. As professoras

alcançaram patamar de escolarização superior se comparado ao de seus pais e avós. Além disso, afirmaram que lêem mais e que valorizam a participação em atividades culturais como cinema ou teatro, que almejam alcançar. Adquiriram, dessa forma, outras disposições culturais, relacionadas a maior aceitação e valorização da cultura socialmente considerada legítima, da qual, no entanto, não conseguem se apropriar, apesar de se sentirem mais próximas dela. Ao serem interrogadas sobre as atividades culturais que realizam na vida adulta, todas afirmaram ler com frequência, embora não estivessem lendo no momento da realização das entrevistas. Afirmaram também gostar de cinema e teatro, sem lembrar qual foi o último filme que assistiram ou a peça teatral que mais gostaram. As professoras informaram que apesar de gostarem dessas atividades, não possuíam tempo ou dinheiro para tanto. O mesmo ocorria com a frequência a museus.

No que diz respeito às relações estabelecidas pelas professoras com o universo do conhecimento por decorrência do exercício docente, é importante ressaltar que, seja com relação à formação inicial ou continuada, seja pelos aspectos do exercício mesmo da função, a docência nas primeiras séries da escolarização em escolas públicas não exige e não proporciona às professoras apropriação de conhecimentos científicos relacionados à área da educação e nem de conhecimentos relacionados às disciplinas escolares. As professoras afirmaram se apropriar apenas de conhecimentos práticos relacionados ao exercício da função, aprendidos especialmente no contato com os colegas. Além disso, verificou-se que as leituras e os estudos realizados pelas professoras, a fim de processarem sua prática cotidiana, dizem respeito à necessidade de se atualizarem em relação a assuntos de conhecimento geral, a partir de pesquisas feitas no mais das vezes em revistas informativas do tipo “Veja” ou “Época”, e que consideraram fundamentais para organizarem aulas atrativas e interessantes para seus alunos.

Para as professoras, no entanto, o exercício docente e aspectos das condições objetivas de sua realização, como uma maior proximidade com o universo da cultura legítima – mesmo que numa relação de reconhecimento e não de conhecimento –, posiciona-as de forma distintiva no espaço das relações sociais, fato que se verifica, por exemplo, nas amizades que procuram cultivar ou mesmo na escolha de seus parceiros, que para algumas delas deveriam necessariamente ter curso superior. Dessa forma, exercer a docência proporciona benefícios simbólicos a elas como decorrência dessa maior aproximação do universo da cultura, além do aumento do capital econômico e cultural em relação às suas famílias de origem, apesar de ser função socialmente desvalorizada. Para Bourdieu (2003 b), ocupar determinada posição no

espaço social compreende o estabelecimento de relações de força e poder, em que ter poder está associado à posse dos diferentes capitais, especialmente o econômico e o cultural, que delimitam as possibilidades de ganho nos jogos e disputas estabelecidos. As professoras entrevistadas, devido ao exercício docente, encontravam-se em situação econômica e cultural mais favorável que a de seus alunos e familiares destes, sobre os quais exerciam algum poder e em relação aos quais desejavam guardar distâncias, o que se acirra pelo fato de as relações com eles estabelecidas se referirem a disputas em que a posse de capital cultural se mostra relevante, como é o caso do campo educacional. A distinção operada entre os agentes diz respeito à transfiguração simbólica de diferenças que existem de fato, bem como à capacidade dessas diferenças serem percebidas e reconhecidas como legítimas. Cabe destacar que as professoras, apesar de operarem distinções em relação a seus alunos, estão muito próximas deles ao se considerar o espaço social, especialmente ao se levar em conta sua origem social ou mesmo as vantagens materiais e econômicas por elas obtidas com exercício docente e que não eram suficientes para promover um distanciamento seguro, levando-as a ressaltarem essas distinções em todo momento, trazendo as marcas desse esforço.

Ao se considerar o campo educacional, no entanto, em que a posse de conhecimentos legítimos é fator de distinção, verifica-se que a posição ocupada pelos professores do primeiro segmento do ensino fundamental é desprestigiada, o que demonstra relação precária a eles exigida e propiciada pelo exercício dessa função.

Capítulo 8 - Função social da escola e disciplinarização das crianças: a docência como missão

São crianças com muitas dificuldades, muito carentes, crianças que têm os pais separados, que vivem só com a mãe, que são revoltadas. São bastante carentes na parte psicológica e emocional. As famílias não têm valores morais. O professor precisa ver toda essa parte aí. (Paula).

No início deste trabalho, foi estabelecida discussão sobre o que se espera ver realizado na escola e que diz respeito a anseios e expectativas depositadas nessa instituição, e que se relaciona ao valor socialmente atribuído à escola e ao processo de escolarização. Para além do que socialmente espera-se ver realizado na escola, importa a busca de compreensão do que de fato ocorre em seu interior, ou seja, o que as práticas efetivadas pelas professoras nas séries iniciais da escolarização fundamental em escolas públicas operam em relação a seus alunos. Destacar aspectos do que as professoras, segundo seus depoimentos, realizam em sala de aula é um dos objetivos deste capítulo. Além disso, é objetivo também evidenciar disposições para a ação expressas nessas práticas, reveladoras de facetas do *habitus* relacionado ao exercício da função docente bem como da lógica presente em suas ações.

As professoras entrevistadas, ao serem questionadas sobre qual o principal problema por elas enfrentado em seu cotidiano, afirmam ser a falta de disciplina dos alunos e a não participação e colaboração dos pais para resolver esse problema. Coerentes com essa afirmação, elas consideram que a principal tarefa a ser desenvolvida pelos professores na escola relaciona-se à educação dessas crianças indisciplinadas, e à transmissão de valores morais a elas e suas famílias. Isso, de acordo com as professoras, exige muito carinho e dedicação, ou seja, exige que sejam vocacionadas para tal. Ao se considerar o conjunto das 16 professoras que apenas responderam ao questionário, essa informação se repete, pois para elas a indisciplina dos alunos também é a maior dificuldade enfrentada pelos professores em seu trabalho. Além disso, quando interrogadas sobre o que lhes confere prazer no exercício docente, a maioria das professoras –

considerando-se o total das 26 participantes da pesquisa –, apontou motivos que dizem respeito às relações travadas com as crianças na sala de aula. Verificou-se que proceder dessa maneira permite às professoras se posicionar em oposição a seus alunos, a quem devem transmitir esses aprendizados.

Neste capítulo, ao aprofundar discussão sobre a disciplinarização das crianças realizada pelas professoras na escola, especialmente nos primeiros anos da escolarização básica, a intenção é compreender as implicações dessas práticas nas disposições que compõem aspectos do *habitus* do professor, uma vez que são essas as principais práticas que as mobilizam para a ação, bem como permitem que realizem distinções, posicionem-se e sejam posicionadas no espaço das relações sociais.

A escola moderna como espaço de disciplinarização dos sujeitos é tema de discussão em diferentes autores. Para sua compreensão, Foucault (1999) aponta a criação e ou transformação, na modernidade, de diferentes instituições, dentre as quais destaca a escola, cujo desenvolvimento relaciona-se às alterações ocorridas na sociedade e às novas relações estabelecidas. Ao analisar as transformações ocorridas na sociedade a partir do final do século XVIII, Foucault (1977) chama a atenção para o desenvolvimento do que denomina sociedade disciplinar e que ocorreu em função do acúmulo de capital por parte da burguesia e da necessidade de gerência de sua produção, bem como do controle das pessoas nela envolvidas direta ou indiretamente. Essa necessidade de disciplinarização dos sujeitos, ou, como o autor denomina, o desenvolvimento de uma política dos corpos, levou à proliferação de aparato técnico de saberes para tornar os corpos dóceis e úteis, em que o corpo humano (tanto o corpo físico como a alma) passou a ser objeto de saber e de poder. Para o autor, o processamento do indivíduo realizado em diferentes instituições como quartéis, prisões, hospitais, escolas, diz respeito a uma mesma lógica disciplinar, que tem por objetivo controlar multiplicidades, buscando a eficácia dos corpos a elas submetidos, inserindo-os no processo de produção capitalista. Dessa forma, essas instituições assemelham-se, do que, em suas palavras, decorre o seguinte questionamento: "Devemos ainda nos admirar que a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais, e todos se pareçam com as prisões?" (Foucault, 1977, p.199).

Ao analisar os mecanismos disciplinares e seu aperfeiçoamento como técnica de gestão dos homens, Foucault (2001) chama atenção para aspectos do que ocorre no interior das escolas, e que, no seu entender, visam favorecer o controle sobre os indivíduos e, no limite, sua

máxima utilização social, tais como: distribuição e controle espacial; individualização e classificação dos sujeitos; disciplina exercida sobre sua ação, ou seja, sobre o gesto individual; vigilância perpétua e contínua; registro; exame. Assim, a escola moderna pode ser percebida dentro da lógica da disciplinarização da sociedade, ou seja, dentro da lógica de formação e conformação dos indivíduos de acordo com exigências socialmente estabelecidas. No entanto, a escola guarda especificidades em sua forma de organização.

Nesse sentido, Vincent, Lahire & Thin (2001), analisam o que denominam forma escolar de socialização, com o objetivo de identificarem, segundo os autores, a "(...) unidade de uma configuração específica, surgida em determinadas formações sociais, em certa época" (p. 9-10), buscando não um inventário de traços, mas o que lhe dá inteligibilidade como, por exemplo, o estabelecimento de relações a partir de regras impessoais, o que auxilia na compreensão da definição de tempos e espaços específicos para a atividade escolar. Trata-se de um novo modo de socialização, traduzido na pedagogização das relações sociais, que se dá a conhecer nos séculos XV e XVI. Ao analisarem o surgimento da forma escolar, os autores propõem a busca do que lhe dá unidade, que se verifica com o estabelecimento de nova relação de formação entre professores e alunos, em que os últimos encontram-se despojado de saberes. Dessa forma, o que antes ocorria sem a separação clara e determinada entre o saber e o fazer, agora se torna a essência do ensinar, ou seja, a seleção e transmissão de saberes considerados relevantes aos alunos, necessitando local específico, organizado e apropriado para tal aprendizado. Para os autores, o principal aprendizado processado na escola diz respeito à necessidade de moldar os sujeitos a uma nova ordem pública e urbana, ou seja, trata-se de uma nova forma de sujeição, em que se aprende a ser cidadão, o que justifica a necessidade da escolarização estender-se a todas as crianças, inclusive às do povo. Na escola aprende-se a obediência a regras que, por sua vez, são constitutivas da forma escolar de socialização, em que professores e alunos são submetidos a regras impessoais que regulamentam tudo o que ocorre em seu interior, o que implica na aprendizagem de relações de poder.

Para a escola funcionar, faz-se necessária a produção do aluno. Nesse sentido, Narodowski (2001), ao investigar o processamento da infância realizado na modernidade, aponta o fato de a pedagogia, ao estabelecer seu campo de intervenção, delimitar o conhecimento sobre o que é a infância normal, do que decorre o estabelecimento de julgamentos e de controle sobre a criança, com o objetivo de se produzir condutas consideradas como típicas dos alunos e condizentes com as atividades que se processam no interior das escolas. Esse processamento da

infância diz respeito a determinadas realidades históricas e, portanto, a determinadas relações sociais e de poder, auxiliando na compreensão dos processos disciplinadores realizados na instituição escolar. Dessa forma, a disciplinarização e a conformação dos alunos se destacam como intrínsecas ao fazer escolar e sua forma de funcionamento, respondendo a necessidades sociais. De acordo com Tardiff & Lessard (2005) a disciplinarização da criança historicamente faz parte da função do professor, que deve educar e instruir os alunos, o que por sua vez contribui para a própria construção de sua identidade profissional.

Pesquisas realizadas por diferentes autores demonstram que a disciplinarização das crianças se manifesta em diferentes momentos históricos e de diferentes formas, sejam elas implícitas ou explícitas. Assim, a investigação da produção de textos e normas escolares aponta como, ao longo da história da educação, a disciplinarização e moralização das crianças fazem parte do ideário educacional no Brasil. Nesse sentido, Carvalho (2001 a), ao analisar práticas discursivas institucionais presentes no ideário educacional no Brasil nas quatro primeiras décadas do século XX, destaca a escola como instituição intrinsecamente disciplinar. A autora investiga dois momentos distintos em relação à produção de discurso educacional. No primeiro momento, nas décadas iniciais do século XX, destaca discurso educacional relacionado ao desenvolvimento de pedagogia científica baseada em experiências, que produziu conhecimento sobre o que era considerado à época o aluno normal e o anormal, estabelecendo a necessidade de realização de operações como observar, medir, classificar, prevenir, corrigir os alunos. O segundo momento destacado pela autora diz respeito à introdução do ideário da escola nova no Brasil a partir da década de 1920, em que a escola era vista como mecanismo para processar a regeneração do país, por meio da realização de educação integral que previa a boa saúde, a boa moral e o trabalho, ou seja, pela introdução de dispositivos de disciplinarização social que viabilizassem o que então se compreendia por progresso⁴⁴. Para a autora, as mudanças verificadas no discurso educacional relacionam-se à alteração da necessidade de se prevenir contra o surgimento do aluno anormal e ao mesmo tempo corrigir suas atitudes; para a necessidade de moldar os alunos de uma forma geral, a fim de ajustá-los às novas necessidades sociais e assim torná-los eficientes. Nesse sentido, Souza (2006), ao analisar os dispositivos disciplinares utilizados em Belo Horizonte no período de 1925 a 1955, quando da implantação de reforma educacional que tinha por base o ideário escolanovista, destacou a substituição de punições drásticas e humilhantes por

⁴⁴ Sobre essa questão, ver Carvalho (1998 a).

dispositivos disciplinares mais sutis e que tinham por objetivo conformar, moldar, moralizar os alunos e ajustá-los à vida em sociedade.

Ainda com relação à produção de discurso educacional em que se destaca a necessidade de disciplinarização e moralização dos alunos, pode-se apontar pesquisa realizada por Horta (1994), ao investigar aspectos da educação escolar processada no Brasil nos anos de 1930 a 1945. Segundo o autor, nesse momento a educação escolar foi posta a serviço do Estado, com o objetivo de inculcar nas novas gerações obediência à hierarquia, disciplina, civismo. Destaca importância dada à Educação Física e à Educação Moral, que, segundo o autor, compareceram como componentes curriculares importantes para promoção dos mecanismos disciplinares que a escola deveria pôr em ação nesse momento histórico.

Além das questões acima apontadas, a análise das práticas docentes processadas no interior da sala de aula permite que se apreenda as prioridades que definem a função de professor, em que a disciplinarização dos alunos se destaca. Para Rockwell e Mercado (1986), a escola possui um fundo constante que constitui modos de agir e falar característicos dos professores, e ao se analisar o fazer docente na sala de aula evidencia-se o fato de o tempo das aprendizagens nela desenvolvidas ser muito mais vinculado às questões disciplinares que à produção intelectual. De acordo com Bueno (2002), a escola, ao processar aprendizado nas crianças, especialmente nos primeiros anos da escolarização básica, impõe determinados padrões de comportamento com o objetivo de transformá-las em alunos, normatizando suas condutas. Para o autor, o fato de haver diminuído os castigos corporais não significa que esse trabalho foi atenuado, uma vez que esses ensinamentos podem ocorrer explicitamente ou mesmo de forma mais sutil, implicando a incorporação por parte das crianças de padrões de comportamento tanto físicos como mentais.

É o que demonstram pesquisas realizadas com o objetivo de verificar práticas estabelecidas pelos professores em sala de aula. Nesse sentido, Goller (2002), ao analisar práticas efetivadas por professoras da primeira série do ensino fundamental, destaca-as referidas essencialmente a aspectos como controlar o tempo, vigiar os alunos, regular a produção das crianças, reproduzindo aspectos da cultura escolar cristalizados ao longo do tempo. De acordo com Oliveira (2001), a escola, a fim de promover a integração e socialização dos membros das novas gerações, construiu mecanismos de subordinação expressos em normas para regular tanto o corpo quanto a conduta moral dos alunos. Ao investigar a prática de professoras da primeira etapa do primeiro ciclo do ensino fundamental em escola de Curitiba, pôde detectar a efetivação

de práticas relacionadas à transformação das crianças em alunos e relacionadas à obtenção de bom comportamento e rendimento escolar, tais como:

(...) práticas de conformação aos padrões de bom comportamento, práticas de diferenciação dos alunos com base em seus comportamentos, práticas coercitivas e práticas de silenciamento, práticas de organização dos corpos no espaço, práticas de controle sobre o tempo destinadas às ações, práticas de controle sobre a ação durante o cumprimento das atividades de ensino (Oliveira, 2001, p. 31-32).

Nesse sentido, determinadas condutas corporais e morais são cobradas aos alunos, sem que se viabilize a possibilidade de reflexão sobre essa questão, seja por parte dos alunos, que a elas se submetem, seja por parte dos professores, que as implementam com sua prática pedagógica. Dessa forma, os professores percebem a disciplinarização das crianças como o centro das atividades a serem por eles desenvolvidas na escola, provocando ajustamento e adaptação. Oliveira (2001), no entanto, destaca a existência de momentos de readequação dessas regras e mesmo de certa flexibilidade em seu cumprimento, seja por parte do professor, seja por parte do aluno.

Monteiro (2002), ao analisar o desenvolvimento de práticas de alfabetização, põe em evidência aspectos do controle da aprendizagem exercido pelas professoras. Ao investigar práticas e orientações realizadas pelas professoras no início do ano letivo, destaca ênfase dada ao ajustamento dos alunos à situação de aprendizagem escolar e suas rotinas, o que supõe controle de atitudes, desempenho, criatividade, e que são expressos, por exemplo, na determinação do padrão de limpeza esperado na realização de tarefas ou mesmo na forma de organização dos cadernos, revelando obsessão por manter a ordem.

Com relação às práticas discursivas empregadas pelas escolas com o objetivo de promover o controle e o autocontrole das crianças, Paniago (2005) destaca esforço empreendido nas instituições que investigou no sentido de a família e a escola proferirem mesma linguagem, a partir de verdades educacionais produzidas e difundidas no universo escolar e relacionadas à constituição de crianças obedientes e ordeiras⁴⁵. Para a autora, a escola na atualidade ainda se mantém como instituição disciplinadora e conformadora de subjetividades, para o que conta com o apoio e concordância das famílias, sobre as quais exerce interferência, ao tentar resolver

⁴⁵ A pesquisa foi realizada em escolas públicas e particulares em cidade do sudoeste do estado de Goiás, sendo que seis das sete escolas pesquisadas eram confessionais.

problemas comportamentais detectados pelos professores. Dessa forma, a escola evidencia-se como o principal local para o aprendizado de boas normas em educação, muitas vezes substituindo a própria família ou nela estabelecendo interferências a fim de garantir o aprendizado das crianças.

Assim, diferentes estudos, entre outros, destacam o papel disciplinador e moralizador exercido pela escola ao longo do tempo, explicitando argumentos aqui apresentados. A própria constituição histórica da escola como instituição social, além das condições objetivas em que o professor deve exercer a docência, atuando sobre outros seres humanos, no geral mais jovens do que eles, a fim de ensiná-los e educá-los, faz com que os docentes percebam a disciplinarização das crianças como a principal tarefa a ser por eles desenvolvida, em que a escola responde a necessidades sociais de produção de agentes aptos ao bom convívio social. Para as professoras entrevistadas, a disciplinarização das crianças dizia respeito à essência de seu trabalho, e essa disciplinarização relacionava-se, entre outras questões, a ensinar às crianças o papel de alunos, conforme se verifica nos depoimentos abaixo relacionados:

As crianças andavam por cima das mesas, eram muito indisciplinadas (...) Não tinham noção de nada. (...) Eu sei que na mesma semana os alunos saíam em filas e a diretora não acreditava. Eles entravam em fila e saíam em fila. Porque quando eles entravam, eles entravam assim, feito bando, tudo correndo, eles pulavam nas mesas.(...) Eu trabalhei nessa sala e realmente fiz um trabalho muito bom, assim, eu sempre tive muita facilidade nessa questão de disciplinar os alunos, sabe, fazer eles entenderem a importância da disciplina (Maria Cecília).

Eu acho a disciplina muito fundamental. É a primeira coisa que o professor tem que colocar. (...) Se tem disciplina ele sabe que aquele momento é a hora de prestar atenção, é a hora de ficar ligado no que a professora está falando. (Maria Cecília).

Porque às vezes você pega uma criança que nunca pegou num lápis, não tem noção de escola, não tem noção de ter que ficar sentada, então você vai devagarinho, explicando (...).(Helena).

Outro dia veio uma menininha peladinha, parecia que ia para a praia. Aí eu falei, olha meu bem se eu vier assim, Sr. Antônio (diretor) não deixa eu dar aula. Você acha certo você vir assim? Por que aqui é uma escola, tem uniforme, tem horário, são regras, igual na sua casa. (Helena).

Com bagunça ela não vai aprender, é o que eu costumo falar com minhas mães no início do ano. A gente consegue tudo é na primeira série, a primeira série é o alicerce da criança. É como se você fizesse uma casa, se você não fizer o alicerce bem feito, a casa

vai cair. Com a criança é a mesma coisa. A gente tem que colocar a disciplina tudo agora. (Maria Cecília).

Eu acho que é um conjunto. Como na minha sala, se a sala não tem disciplina, você não consegue ensinar. (Mariana).

De fato, a convivência no ambiente escolar exige a adoção por todos que ali se encontram de determinadas regras de conduta que viabilizem o desenvolvimento das atividades, especialmente aquelas a serem desenvolvidas pelo professor, que deve ensinar um grupo de crianças que se supõe que deva controlar. Para tanto, é importante que os alunos aprendam questões como respeito ao outro, saber ouvir e saber falar, ou seja, a escola é um espaço de convivência das crianças com seus pares e também com os adultos e, portanto, um espaço de socialização, compreendendo diferentes aprendizagens que serão utilizadas na escola e também fora dela. Além disso, é evidente que estudar exige concentração e silêncio, coisas importantes para se aprender na escola, e que podem levar, por exemplo, ao desenvolvimento do interesse pelos estudos, e que se espera ver desenvolvido por conta das atividades escolares. Nesse sentido, as reflexões estabelecidas por Oliveira (2006) sobre ambigüidades presentes no aprendizado corporal – elemento significativo do aprendizado intelectual – são estimulantes. Em seu estudo, a autora destaca a disciplina corporal como potencialmente favorecedora da formação reflexiva, uma vez que pode beneficiar a captação de saberes, o que implica no estabelecimento da consciência sobre o próprio processo formativo. Como exemplo, aponta a necessidade de fixação auditiva no momento de ouvir-se uma explicação, o que evidencia necessidade do emprego de energia a fim de promover aproximação com conhecimento, em que atitudes de atenção e concentração são fundamentais. O que se verifica, no entanto, é que de meio para promover o aprendizado a disciplina transformou-se num fim em si mesma, e a escola historicamente tem primado pela constituição do corpo produtivo e domesticado, de acordo com lógica existente na sociedade. Essa contradição presente na escola também é apontada por Monteiro (2002), ao travar discussão sobre a importância da existência de certa organização para o desenvolvimento das tarefas escolares. Para a autora, no entanto, o problema que se apresenta é a ausência de espaço para negociação dessas regras organizativas por parte dos alunos, que devem ser enquadrados em procedimentos e modos de atuar previamente estabelecidos pela professora, e que por sua vez são reveladores da cultura escolar, em que se verifica a adoção por parte dos professores de estratégias que visam à homogeneização dos alunos e promovem a exclusão

daqueles que a ela não se encaixam com tanta facilidade. Sobre essa questão, cabe destacar reflexão formulada por Adorno (2000), para quem toda educação volta-se necessariamente para a adaptação, sem a qual não poderíamos nos orientar no mundo. A questão formulada pelo autor é o fato de a educação realizar apenas a adaptação, descuidando-se de seu potencial emancipador. Assim, em suas palavras:

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well austed people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior (Adorno, 2000, p. 143).

Dessa forma, a educação, e mesmo a educação escolar, contém aspectos adaptativos necessários ao convívio em sociedade, além de potencial emancipador. A análise das entrevistas com as professoras e dos contatos estabelecidos com elas nos horários de café ou mesmo nas reuniões de HTPC às quais estive presente revelaram, no entanto, que não se tratava apenas de transformar crianças em alunos (do que, se realizado de forma consciente, poderia derivar processo formativo) ou de trabalhar com elas formas de convivência com o outro que fossem positivas. Para essas professoras, a função docente diz respeito a moralizar essas crianças, a fim de educá-las num sentido mais amplo, ou seja, educá-las para que se tornem adultos melhores, mais civilizados, uma vez que, segundo elas, os pais de seus alunos não valem muita coisa, pois em geral: “são mal educados”; “têm problemas com bebidas”; “os homens abandonam suas famílias”; “as mulheres trocam constantemente de parceiros”; “não têm religião”; “não compreendem o que é a escola”; “não respeitam as regras estabelecidas levando as crianças para a escola fora do horário estabelecido”. Dessa forma, esses pais não têm condições de educar corretamente seus filhos, e por isso mesmo seus alunos são muito mal educados. Já as professoras possuem moral a ser imitada, devendo por isso mesmo moralizar as crianças:

Nessa escola tem muita criança pobrezinha, que não fica nem em casa, fica na rua. Não tem contato com os pais, então eles precisam de orientação. (Paula).

Tem muita criança pobrezinha, que os pais são do Norte. (...) Elas não tem educação. Precisa dar muito conselho. (Clara).

A gente tem uma responsabilidade muito grande que é formar essas crianças. Precisa passar educação, que eles não têm em casa. (...) Eu já tenho a minha opinião formada sobre o que pode e o que não pode. E na escola você pode estar conduzindo essas crianças. (Mariana).

Essa agressividade, essas coisas que eu acho que eles trazem muito problema de casa. Se eu não tenho uma auto-estima eu não consigo alfabetizar eles, porque eles acham que eles já são assim mesmo, a mãe vem e aqui e fala que o pai também é assim, que não aprendeu, porque o outro irmão também tinha essa dificuldade, que a família é assim, entendeu? Então...e a gente tem mudar essa mentalidade deles, que não é por aí, não é?(Diva)

A gente pode direcionar a vida delas, tornar a vida deles melhor que as dos pais. A escola tem que cumprir seu papel. (Helena).

Eu amei aquela escola, aquelas crianças, elas iam descalças na escola, eu amei (...). Nossa, aquelas crianças assim sujinhas, assim, descalças, mas eu amei aquela escola! (Maria Cecília).

Esse afã educacional – relacionado a moralizar e disciplinar – ao qual devem se dedicar em relação a seus alunos diz respeito não a algo muito vago como melhorá-los para a vida, ou torná-los cidadãos melhores, mais críticos e participativos, como transparece inclusive em documentos oficiais relacionados à função da escola na atualidade como, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (Brasil, 1998), mas a questões bastante específicas como ensinar valores e preceitos religiosos, controlar a sexualidade das crianças, ensiná-las a comer ou a serem higiênicas. Alguns depoimentos das professoras são bastante ilustrativos sobre essas questões:

A festa que eu faço para as crianças tem muita disciplina. Até na hora de comer eu mostro para eles que primeiro tem que comer o salgado. Eu faço uma mesa bem bonita, faço questão, pelo menos no dia das crianças. Quando termina de comer, eu deixo à vontade. (Maria Cecília).

A gente precisa passar noções de higiene para essas crianças, e o próprio professor precisa estar adequado. (Paula).

Hoje mesmo eu estava conversando com uma mãe. Nossa, a menina gosta de conversar com os meninos que a rodeiam... Posso colocar outra menina do lado dela, que ela não está nem aí. Mas com menino ela fica conversando... Lógico, não vou falar isso com a mãe. A mãe nunca aceita essas coisas. Mas a gente precisa ficar de olho. (Maria Cecília). A mãe veio reclamar comigo que eu não deixava a filha dela ir ao banheiro. Mas acontece que o problema da filha dela é que ela era muito alterada sexualmente. Então ela saía para ir ao banheiro, mas era para conversar com os meninos, só que a mãe não sabia. (...) (Fátima).

Eles têm que aprender o que é o certo e o que é o errado. (...) A gente tem que trabalhar a parte espiritual, mostrar para essas crianças que existe um Deus, que ele é poderoso e que nós temos que ter fé nele. (Maria Cecília).

Eu costumo falar um pouquinho sobre Deus, sobre religião, para formar essas crianças, o respeito, a educação, não é, coisas desse tipo. (Paula).

As professoras sentem-se melhores que seus alunos em termos econômicos, morais, culturais, familiares. Além disso, como devem ensinar valores morais a seus alunos, devem também servir de modelo de conduta. No depoimento das professoras isso ficou bastante claro. Para elas, o professor deve se preocupar com as roupas que usa, devendo evitar saia curta, decote, vestido de festa, roupa suja; ao mesmo tempo em que deve se preocupar com o jeito que fala, evitando falar besteiras, palavrões, gírias. Também não deve “sentar-se na mesa”; “sentar com as pernas abertas”; “chupar chiclete”; “ter piercings ou tatuagens”. Para elas, o professor “é modelo”; “é a liderança”; “tem que ter postura”; “tem que se mostrar diferente dos alunos”; “não pode estar vestido ou se comportar como eles”. Nesse sentido, vale a pena retomar Apple (1995 b) e as regras estipuladas para contratação de professoras no início do século XX, o que de certa forma, pelo que se verificou, passou a fazer parte da cultura escolar. Helena demonstrou preocupação formativa relacionada à postura das estagiárias, futuras professoras, a quem ensinava como se vestir e se portar na escola:

Mas eu, nesse sentido, eu acho, você tem que ter uma postura. E eu exijo isso. As estagiárias vêm na escola, outro dia ela veio, não nessa escola, na outra, ela veio com a mini-blusa, com decote e com a calça bem baixa. Quando ela sentava, aparecia tudo, sabe, tudo que devia e o que não devia, tudo. Aí eu virei e falei para ela: “Olha bem, eu vou ligar para a sua coordenadora, e vou perguntar se você não tem uniforme”. Ela falou: “Não, a gente tem camiseta, e eu trouxe a camiseta”. Eu disse: “Então, por favor, você coloque” E é uma coisa que todas elas passam uma para outra. Então olha, a Helena, aquela japonesa, professora, ela não deixa entrar de qualquer jeito, então você já, você vai fazer estágio, ela é chata, ela é isso, ela é aquilo. Eu não me importo, sabe. Eu tenho uma posição, eu acho, se você quer respeito, você se põe no lugar e se põe direito.

Essa percepção existente nas professoras de que são melhores que seus alunos – os quais devem civilizar e para quem servem de modelo –, e de que devem possuir conduta moral condizente com a função que exercem, de acordo com as análises realizadas, não se refere a algo criado por elas, que podem até ser acusadas de moralistas ou conservadoras. Esta pesquisa indica que as disposições para a ação inscritas nas professoras dizem respeito às condições objetivas em que devem atuar, e ao que é exigido institucionalmente ao desempenho dessa função, que lhes confere determinados princípios constitutivos do *habitus* relacionado ao exercício docente, certas disposições para a ação e para o estabelecimento de julgamentos, especialmente sobre seus alunos e familiares. As professoras percebem a moralização e a disciplinarização das crianças como o cerne de seu trabalho, sendo que essa moralização e disciplinarização é o que de fato histórica e socialmente espera-se ver realizado por meio da ação escolar em relação às crianças das camadas populares.

Para Bourdieu (1988), ocupar uma determinada posição social e exercer uma dada função dizem respeito à assunção de determinada visão de mundo, que comporta diferentes representações sobre as práticas sociais, especialmente as relacionadas ao universo da cultura, que por sua vez dizem respeito às diferenças sociais, que são objetivas. Dessa forma, diferentes grupos fabricam visão sobre outros grupos com os quais se opõem, emitindo juízos classificatórios que aplicam às práticas do outro e às suas próprias práticas. As professoras são diferentes de seus alunos, vêem-se como diferentes e necessitam marcar essa diferença, e assim, conforme discutido anteriormente, estabelecem representações negativas sobre seus alunos e familiares destes.

As práticas dos agentes, por sua vez, expressam diferenças objetivas e que dizem respeito às condições de existência (possibilidades e impossibilidades), além de expressarem aspectos do *habitus* incorporado no exercício de determinada função, ou seja, disposições para a ação. Ao exercerem a docência, as professoras se vêem imersas em determinadas condições de trabalho que, conforme apresentado anteriormente, não são as mais favoráveis, ao mesmo tempo em que as colocam em posição oposta a seus alunos, a quem devem ensinar. Além disso, possuem determinadas disposições para a ação que dizem respeito ao aprendizado ocorrido em suas famílias de origem, que vão ao encontro de aspectos do *habitus* relacionado ao exercício da função docente, historicamente associada à moralização e disciplinarização dos alunos. Some-se a isso o fato de, por conta de sua origem de classe (parcos recursos econômicos e culturais e

estratégias de ascensão via escolarização) e do *habitus* a ela relacionado, posicionarem-se frente à escola de maneira passiva, em acordo com suas sanções e veredictos, além de acreditarem que apenas pessoas como elas, muito disciplinadas e dedicadas, podem conseguir alguma coisa na vida. O exercício docente objetivamente possibilita a elas o estabelecimento de distinções “para mais” em relação a seus alunos, uma vez que estão em posição de ensinar coisas a eles, até mesmo devido à autoridade escolar a elas concedida pela instituição. Vale lembrar ainda que o exercício da docência possibilitou às professoras ascensão social, do que decorre diferenciação de classe, pois passaram a pertencer às classes médias e seus alunos, em sua maioria, pertenciam às camadas mais desfavorecidas da população. Todas essas questões processaram aprendizados duradouros nas professoras, que agiam por razões práticas a eles relacionados. Como afirma Bourdieu (2001 I, p.172):

Aprendemos pelo corpo. A ordem social inscreve-se nos corpos por meio dessa confrontação permanente, mais ou menos dramática, mas que sempre confere um lugar importante à afetividade e, mais ainda, às transações afetivas com o ambiente social (Bourdieu, 2001 I, p.172).

Assim, não se trata de afirmar que as professoras são preconceituosas por alguma injunção maligna de seu caráter, mas de buscar compreender como o exercício da função diz respeito à implementação de práticas cujas razões estão relacionadas a certas disposições para a ação, a determinadas condições objetivas de atuação e a certa posição social, das quais é difícil se desvencilhar, a não ser pelo esforço de torná-las evidentes por meio de análise sociológica que permita desnaturalizar essas condições objetivas bem como as disposições para a ação presentes no *habitus*. Dessa forma, são razões práticas que envolvem o exercício da função docente e que permitem explicar suas ações em alguns de seus aspectos.

Ao terem por tarefa principal a disciplinarização e moralização das crianças que, do ponto de vista das professoras, necessitam passar por esse processo educativo, e ao se verem como modelos de conduta para seus alunos, as professoras se percebem como tendo uma importante missão a desempenhar, o que pode ser verificado nos depoimentos abaixo relacionados:

Eu tenho assim o ideal de estar ali, podendo fazer a minha parte, podendo contribuir, então eu tenho orgulho dessa profissão. (Mariana).

No decorrer do ano, por mais que eles sejam indisciplinados, eu vejo que eu consigo minimizar e fazer com que eles percebam a importância da escola, e isso é muito importante. (Fátima).

Eu gosto das crianças difíceis. É o meu desafio, eu gosto de conquistá-los. Isso me dá muito orgulho quando eu vejo que uma sementinha que você lançou, que você joga, se 1% aprender para mim já faz diferença. (Laura)

Eu gosto quando você vê que é capaz, que você tem condições de fazer uma criança melhorar a vida dela. (Helena).

Eu gosto do contato com os alunos, gosto de ver o desenvolvimento deles, ver como eu posso colaborar na aprendizagem, como eu posso colaborar e ajudá-los a prender a aprender, ver eles se transformando, crescendo, é muito gostoso. (Marli).

Conforme se verifica nesses depoimentos, trata-se de missão a ser cumprida, da qual derivam as grandes satisfações percebidas com o exercício da função. Palavras como: “isso me faz bem”; “é a minha paixão”; “venho com prazer para a escola”; “isso me dá orgulho”; “fico muito contente”; “me apaixonei por essa profissão”; “amo o que eu faço”, demonstram satisfação obtida com a sensação de dever cumprido, formas de representar essas satisfações adquiridas no exercício da docência e que dizem respeito a disposições incorporadas ao *habitus* no que tange à função de professor. Observar o bom desempenho de seus alunos, especialmente em relação a se tornarem pessoas melhores, mais civilizadas, mais disciplinadas, faz parte da concepção da docência como missão a ser por elas desempenhada, não dizendo respeito apenas a algo ao qual se apegam com o objetivo de valorizar uma função socialmente desvalorizada, como afirma Pereira (2001), mas a disposições para a ação por elas incorporadas para e no exercício dessa função. Para o autor, o professor se apega à noção da função docente como missão com o objetivo de ressaltar enobrecimento fictício, no entanto socialmente bem fundado, uma vez que a escola encarna o discurso da ascensão social e de promoção da cidadania, estabelecendo júízo de elevada importância com relação à atividade por ele desempenhada a fim de compensar a baixa rentabilidade econômica e simbólica da docência. De acordo com o que foi possível verificar nesta investigação, não se trata de enobrecimento fictício, mas de enobrecimento relacionado ao cumprimento de algo muito digno e fundamental para a sociedade, ao menos de acordo com o ponto de vista das professoras.

Nesse sentido, importa perceber o ponto de vista do outro sobre si e sobre o mundo a partir da perspectiva em que esse ponto de vista foi constituído. De acordo com Bourdieu (2001), o mundo social é produto e motivo de lutas simbólicas pelo reconhecimento, em que, entre outras disputas, os agentes lutam para impor representação positiva de si, além dos princípios usados para a construção da realidade social a partir de sua perspectiva. O ponto de vista do agente, no entanto, não é mera ilusão. O agente constrói uma visão de si e do mundo, e essa construção precisa ser analisada e compreendida, uma vez que diz respeito à posição ocupada pelo agente e às condições objetivas em que se encontra. Só se compreende determinada visão de mundo se dela participarmos, e é aí que entra o esforço da análise sociológica, em que o cientista quer descrever aquilo mesmo que não tenha sido por ele vivenciado. As professoras de fato sentiam que desempenham tarefa muito importante para a sociedade, afinal:

Não existe quem não passe pelo professor, para ser médico, ser engenheiro, todo mundo passou, então eu acho que a nossa profissão é até mais importante do que a do médico, porque ele não vai chegar lá se não tiver passado pelo professor, pela escola, então eu acho assim. (Diva).

Avançando um pouco mais na análise dos depoimentos das professoras, percebe-se que o discurso da docência como vocação se encaixa nessa construção social relacionada à função docente, da docência como nobre missão. Para as professoras entrevistadas, o exercício docente é considerado vocação, que exige determinados dons, como ter paciência, gostar de crianças, ou seja, uma vocação bem específica, e como se viu, associada a atributos socialmente tidos como femininos:

Para ser professor, é como eu te falei, precisa ser um como um sacerdócio mesmo, porque senão a pessoa... Você precisa ter muita paciência mesmo. (...) E não pode ser qualquer um não...(...) É uma missão, eu vejo como uma missão, uma coisa que precisa gostar muito. Lógico, tem dia que a gente fica cansada, mas isso são todos, todas as profissões... Até com os filhos, tem dia que a gente fica cansada, e isso não é porque você não goste deles. (Diva).

Eu acho que tem que ter vocação, se não a pessoa não fica. Olha, e só fica mesmo quem tem paciência, viu? Tem gente que me fala, até as mães, que não sabe como que eu faço para agüentar tanta criança... (Clara).

Eu acho que a pessoa já nasce com o dom para poder dar aulas, eu acredito nisso. Mas tem gente que não tem jeito para ser professora, e está lá na sala de aula. Aí, não dá certo... (Paula).

A representação da docência como nobre missão para a qual se faz necessário ser vocacionado faz parte da cultura escolar, ou seja, é uma construção histórica e social, e relaciona-se a valores incorporados no e para o exercício da função, apresentando-se em pesquisas que procuraram apreender aspectos da função docente no Brasil, como em Catani (1989), que destacou a valorização da docência como missão pelos próprios professores; em Chamon (2005), que destacou essa valorização por políticos interessados em implementar reformas educacionais; ou em Vicentini (2002), que apontou esse aspecto no jornal de divulgação da categoria entre os anos de 1933 a 1963, entre outras, e permanecendo até a atualidade, como demonstra este estudo.

Além disso, a nobreza da missão a ser cumprida pelos professores diz respeito também ao desinteresse pelo lucro econômico nela presente. Nesse sentido, a análise do exercício docente inserido no campo educacional se mostra pertinente para a compreensão da disseminação em seu interior da representação da docência como nobre missão, da necessidade de vocação para seu exercício e da inexistência de interesses econômicos por parte dos professores ao desempenharem essa missão. De acordo com Bourdieu (2003 a, 2003 e, 2004 b, entre outros estudos), o conceito de campo é importante para a compreensão do espaço social uma vez que possibilita análise sobre como os agentes envolvidos em determinado tipo de produção se posicionam e estabelecem disputas em torno daquilo mesmo que lhes confere as formas de capital determinantes no campo em que atuam. Assim, campo diz respeito ao espaço de posições disputadas pelos agentes em torno de interesses específicos, relacionados à produção, reprodução e distribuição dos capitais relacionados ao campo em questão, bem como às disputas estabelecidas em torno de discursos e práticas tidos como legítimos no interior do universo em que se movem.

A compreensão do funcionamento de determinado campo implica análise da posição dos agentes nele envolvidos em relação à classe dominante; análise das relações objetivas estabelecidas entre os grupos e instituições colocados em situação de concorrência no interior do campo; e também análise do *habitus* relacionado a esse campo e que constitui o conjunto das práticas e da visão de mundo características a esse grupo de agentes. Os diferentes campos existentes na sociedade operam por homologia, estabelecendo relação de maior ou menor

autonomia em relação à estrutura geral da sociedade e ao capital econômico, que recorta toda a estrutura social.

A delimitação do campo educacional contribui para a compreensão da posição ocupada pelos diferentes agentes em seu interior que, por sua vez, pressupõe a assunção de determinado *habitus*, que os inclina a conservar ou mesmo a transformar as relações e as disputas nele travadas. Para Catani (1989, p.22), “o sistema escolar constitui um campo no qual a produção e a divulgação dos conhecimentos participam como instauradoras”, que por sua vez visam o estabelecimento de formas legítimas de tratamento das questões educacionais. Importa analisar qual é o jogo que se joga no campo educacional, bem como o que está em disputa e confere prestígio aos que dele participam e que constitui aspectos do *habitus* a ele relacionado.

A função de professor diz respeito ao discurso educacional e à prática pedagógica, cuja elaboração relaciona-se a disputas travadas entre pesquisadores acadêmicos, legisladores, técnicos, professores. Vale ressaltar que os diferentes agentes envolvidos no campo educacional travam disputas acirradas em torno de interesses específicos, como por exemplo, as disputas que ocorrem entre os pesquisadores acadêmicos de diferentes áreas autorizadas a falar sobre discurso educacional (historiadores, psicólogos, pedagogos, sociólogos); ou mesmo as estabelecidas no interior da docência, entre professores dos diferentes níveis de ensino; ou entre os formadores de professores das disciplinas específicas ou pedagógicas (disputas entre bacharelado e licenciatura); só para citar alguns exemplos. Ao se analisar o campo educacional e as disputas travadas em seu interior, é possível, entre outras questões, estabelecer reflexões sobre a posição do professor no interior desse campo – que como se viu, não é uma posição de prestígio –, bem como o que confere ou não distinção simbólica àqueles que fazem parte do jogo nele estabelecido, que por sua vez relaciona-se à incorporação de determinado *habitus*, que concorre para organizar as práticas e as representações dos agentes envolvidos.

Para compreensão do que ocorre no interior do campo educacional e das disputas que nele se jogam, importa investigar sua gênese. Pereira (1999), ao traçar esforços na busca da compreensão da gênese do campo educacional no Brasil, pôs em discussão os jogos simbólicos praticados pelos agentes durante processo de diferenciação e autonomização do campo educacional no final do século XIX, e destacou a explicitação pelos agentes de valores que não se reduzem ao interesse econômico, mas à sua recusa. Destacou ainda a valorização de atributos

como dever, missão, sacerdócio, em que as censuras dizem respeito sempre à dimensão moral do exercício docente.

Segundo Bourdieu (2002, 2003 a, 2003 n), as disputas em torno do que é legítimo ou não em determinado campo dizem respeito a interesses específicos e a cumplicidades estabelecidas entre os agentes que estão em disputa, o que por outro lado leva à incorporação de determinado *habitus* relacionado ao jogo que nele se joga. Para Pereira (2000), a não valorização do interesse econômico pelos agentes envolvidos no campo educacional se destaca como valor que confere capital simbólico tido como relevante em seu interior, em que o interesse no desinteresse e o apego às ambições humildes se tornam marcas distintivas. De acordo com Bourdieu (2003 c), nas relações estabelecidas no espaço social não se obtêm vantagens apenas com a obtenção de lucros econômicos, e por isso as finalidades dos agentes não dizem respeito apenas a essa esfera de interesses. Dessa forma, uma conduta que assume como principal interesse não o lucro monetário, mas outro tipo de lucro, necessita ser entendida no interior das relações que lhe conferem significado, uma vez que, mesmo considerando que as condutas não são apenas racionais, de qualquer forma sempre é possível apontar a razão que impulsiona os agentes a fazerem o que fazem. Segundo o autor, há campos em que nos jogos e disputas estabelecidos, para se obter êxito, é preciso mostrar desinteresse, ou seja, o agente realiza ações desinteressadas de acordo com seus interesses. Cada campo, ao se produzir, produz uma forma diferente de interesse.

Vale a pena destacar que para Bourdieu (2004 a) o interesse é uma forma de investimento, que varia historicamente, além de variar de acordo com o campo a que diz respeito. Trata-se de investimentos de tempo, de trabalho, de dinheiro, a fim de aumentar o capital específico ao campo em questão. Assim, o interesse é condição de funcionamento de um determinado campo, é o que estimula as pessoas, as faz concorrer, rivalizar. Diz respeito ao estabelecimento de diferenças e à incorporação de disposições para a ação.

Dessa forma, a valorização do desinteresse entre os professores não diz respeito à recusa intencional do lucro econômico, mas a disposições adquiridas no e para o exercício da função. Pode-se questionar o porquê do sentido do jogo no interior do campo educacional estabelecer-se nessas bases. De acordo com Catani (1989), no campo educacional a produção e a divulgação de conhecimentos são o cerne daquilo que movimenta os agentes, em que possuir

conhecimentos relevantes é fator de distinção. O campo educacional insere-se no sistema de produção e circulação de bens simbólicos que, entre outras questões, de acordo com Bourdieu (2001 m), caracteriza-se pela valorização do interesse pelo desinteresse. Os bens simbólicos contribuem para a construção das formas legítimas pelo meio das quais se dá o reconhecimento do mundo, e a escola é local de estabelecimento de saberes, padrões e consensos.⁴⁶ A escola contribui para a delimitação do que merece ser transmitido em seu interior e da maneira legítima de fazê-lo. Ou seja, a escola insere-se no campo em que a posse de conhecimentos é valorizada, além de ser valorizado também demonstrar pouco apego a interesses econômicos. Além disso, a construção social da escola como instituição portadora das luzes e do conhecimento, idéia advinda do iluminismo, que via na escola a possibilidade de promoção da igualdade entre os homens, certamente contribuiu para que o professor se visse como o arauto e portador dessa nobre missão, para o cumprimento da qual foi ostensivamente conclamado pelo estado, que apelava para virtudes atribuídas aos professores⁴⁷. Pode-se considerar também que o fato de a educação das crianças nas primeiras séries da escolarização básica ter se tornado um assunto de mulheres contribuiu para que a escola se tornasse lugar em que não se põe o econômico em primeiro lugar, uma vez que a mulher é socialmente educada, devido à função por ela desempenhada na manutenção das relações familiares, a agir a partir de disposições geradas por essa lógica, ou seja, da dádiva e das relações supostamente desinteressadas⁴⁸.

Some-se a isso o fato de que a assunção de determinadas formas de interesse pelos agentes diz respeito às condições objetivas em que devem atuar. Como se viu, o professor exerce sua função sobre um grupo de crianças, que deve controlar e sobre as quais deve exercer ação moralizante e disciplinadora. Nesse sentido, para o professor, assumir que a razão para o desenvolvimento dessa função é algo de muito nobre e da qual, em primeiro lugar, ele não objetiva obter lucros materiais, não só auxilia a conferir sentido ao que faz (para ele e para o outro), como contribui para que possa amealhar capital simbólico em função desprovida de vantagens materiais.

O capital simbólico relacionado à realização de um ato desinteressado e generoso – nesse caso referido às atitudes dos professores com seus alunos, especialmente no primeiro

⁴⁶ Sobre a questão dos sistemas de produção de bens simbólicos ver Bourdieu (2003 l).

⁴⁷ Ver, entre outros, Lawn (2000).

⁴⁸ Sobre essa questão ver Bourdieu (2003 i) e (2003 j).

segmento do ensino fundamental –, implica no reconhecimento de sua generosidade, seja pelo destinatário da ação e ou mesmo por todos os agentes nela de alguma forma envolvidos. Dessa forma, o agente que realizou a ação generosa e que foi socialmente reconhecida sente-se cumprindo missão social, capitalizando-a como capital simbólico. O capital simbólico, para Bourdieu (2001 1), diz respeito à necessidade de sermos notados pelo outro, ou seja, sermos importantes e reconhecidos como tal dentro de nossa esfera de atuação, dizendo respeito ao reconhecimento social. Para o autor todo tipo de capital tende a funcionar como simbólico.

Compreender aspectos do *habitus* relacionado ao exercício docente tendo em vista esse exercício inserido no interior do campo educacional e das disputas que nele se jogam auxilia na compreensão da docência como missão e do apego das professoras ao desinteresse no econômico que, no entanto, ocorre de forma interessada, uma vez que propicia a elas amealhar capital simbólico disputado no campo educacional. Pereira & Andrade (2006), ao analisarem as condições de possibilidade presentes no magistério exercido nas séries iniciais do ensino fundamental em Baraúna (RGN), apontam, frente às condições adversas enfrentadas pelas professoras, a adesão por elas realizada em relação aos ganhos simbólicos proporcionados pelo exercício docente, a fim de suportarem vivência em posição dominada, eufemizando mazelas presentes em suas condições de vida e de trabalho.

Pude verificar que todas as professoras entrevistadas para a realização desta pesquisa tinham uma história para contar, relacionada a alguma situação em que obstinadamente deram tudo de si para melhorar a vida do outro, que se encontrava em situação bastante adversa, história essa que dizia respeito a uma árdua missão da qual esperavam em troca nada mais que o reconhecimento pelo seu trabalho:

Nesse pequeno período que eu trabalhei, logo que eu me formei no magistério, eu dei aula numa sala em que eu peguei uma licença gestante, de quatro meses. E nessa sala eu tinha alguns alunos já maiores que eu, era uma segunda série. Era uma situação em que eles já eram rapazes, e uma vez uma mãe me falou, que pela minha dedicação ela falou: “O meu filho sempre pegou professoras que não tinham paciência com ele, e agora ele se identificou com você. Então eu queria te pedir um favor, eu trabalho, eu fico muito tempo ausente, ele toma um remédio, se ele não tomar esse remédio ele tem problemas depois”. Ele tinha tipo um retardo mental, então ele tomava o remédio e tinha que ter o controle direitinho. E quando ele ficava estressado ele não fazia nada do que a mãe solicitava. Ela foi pedir para eu conversar com ele. Eu conversei, ele começou a tomar os medicamentos direitinho, o comportamento na sala comigo era diferente. Ele era o ovelha negra na escola, mas comigo, na sala, ele fazia tudo direitinho. E eu dei aula nesse período, depois

a professora retornou, passaram-se anos, aí um dia ele passou na frente da minha casa, ele falou: “Professora, eu quero te mostrar a minha namorada”. Aí foi, buscou a namorada, e falou: “Ela foi minha professora, na época ninguém tinha paciência comigo, e ela tinha, ela era muito legal”. Isso foi muito gratificante, porque eu nunca pensei desse retorno. É bom você saber que você tem a oportunidade de estar facilitando a vida das pessoas. (Mariana).

Eu tenho um aluno que mora em Natal, e ele é cego. E ninguém queria dar aula para esse menino, porque ninguém tinha essa formação específica para orientar um cego. Eu falei não, não tem importância, pode pôr. Ele fez a terceira e a quarta séries comigo. E ele tem esse carinho, e todos os anos, eu nunca fui vê-lo, mas ele continua estudando, ele já deve estar no primeiro ano de economia, e todos os anos ele me manda um cartão postal de Natal: “Professora, estou bem, um abraço, bom Natal, que seu ano seja maravilhoso”. Todos os anos ele me escreve. E ele, engraçado, são coisas que a gente vai percebendo. Ele mais me ensinou do que eu ensinei a ele, sabe. (...) Eu aprendi muito nesses dois anos com ele, e ele eu acho que também aprendeu bastante (risos). Ele não me esqueceu mais. Por essas questões, compensa. Você é capaz, tem condições de fazer uma criança melhorar a vida dela. Então eu tenho orgulho, bastante mesmo. (Helena).

Eu já tive assim, problemas muito sérios, mas eu sempre soube lidar muito bem com o problema. Eu me lembro que há muito tempo atrás eu tive uma criança que tinha tido dois irmãos assassinados na cadeia, o pai estava preso por roubo. Ele freqüentava na escola, naquela época tinha classe especial e ele freqüentava a classe especial, de crianças que tinham problema, e ele era extremamente agressivo. Ele levava até estilete na sala, a diretora chamou diversas vezes a mãe. Teve muita conversa com a mãe e o menino já tinha dez anos, não sabia ler, não sabia escrever. (...) Então a diretora falou que ia expulsar o menino, porque não tinha mais condições daquele menino ficar na escola, e na hora dela falar com a mãe, bateu assim no coração dela, e ela me chamou, falou, Maria Cecília, você é a última tentativa. Todo ano tinha um caso, uma história. Essa é a que mais me marcou. Então eu falei: “Ai, meu Deus!” Deus é quem estava colocando ele no meu caminho e eu tinha que abraçar e levar em frente. Apareceu, não foi ela, foi Deus que colocou e eu tenho que aceitar. (...) Aí o menino começou a freqüentar a minha sala. Conclusão, depois que ele foi para a minha sala, e eu mudei o sistema com ele, fui muito amiga dele, conversava muito com ele. Esse menino, nossa, foi um ano maravilhoso, ele aprendeu a ler ali comigo. Nunca, se eu falar que ele me deu isso assim de trabalho eu vou estar mentindo. Para mim foi um caso que marcou muito a minha vida. Isso já vai fazer uns doze anos. Marcou muito porque naquele ano, ali, na escola, ele era um outro menino, não parecia o mesmo, porque ele atormentava a escola inteira. Comigo não, o tempo que ele ficou comigo foi uma maravilha. Aí ele foi para a terceira série, pegou uma professora que não era assim, que não dava a tenção que eu dava, então ele começou a desbandar, já começou a faltar na escola e depois fiquei sabendo, foi muito triste, inclusive eu até chorei, eu fiquei sabendo que ele foi assassinado, foi para o mesmo caminho, e a mãe já perdeu três filhos na mesma situação. (Maria Cecília).

O contato com as crianças, seus problemas bastante objetivos, a necessidade de discipliná-las e moralizá-las, o fato de estarem em posição diferenciada em relação a elas e sobre as quais tecem julgamentos morais, destacaram-se como condições objetivas de exercício da

função docente que vão ao encontro e ao mesmo tempo contribuem para compor aspectos do *habitus* do professor, expressando-se na visão de mundo das professoras, ou seja, no modo como sentem, pensam e expressam as situações por elas vivenciadas e que dizem respeito também a representações presentes no campo educacional, em que se valoriza a adoção de atitudes nas quais o desinteresse desponta como valor, resultando em atitudes de abnegação. Assim, no extremo temos o depoimento de Maria Cecília que afirmou ter dedicado sua vida à escola, à qual se doou sem exigir nada em troca, ou no caso de Fátima, que afirmou amar o que faz, especialmente quando lida com alunos mais difíceis e problemáticos. Uma pequena melhora no aprendizado dos alunos é comemorada com grande júbilo, e uma das grandes satisfações obtidas pelas professoras por meio do exercício docente é ver seu trabalho reconhecido pelos pais e pela comunidade escolar. De fato, pode-se concluir de seus depoimentos que o mais importante não é o lucro econômico, mas o capital simbólico relacionado ao exercício docente e à autoridade pedagógica conferida pela instituição, o que foi literalmente expresso por algumas professoras:

O que não tem dinheiro nenhum que pague é a valorização dos pais em cima do que você faz. Isso para mim é muito mais do que qualquer salário, entendeu! (Fátima).

Foi muito bom, a sala inteira ajudou, olha, foi um ano maravilhoso. Todos nós aprendemos. Eu falo assim com os olhos cheios de água, porque foi um presente que me deram, sabe (Helena, referindo-se ao aluno cego).

Esse desinteresse pelo econômico diz respeito a recompensas advindas pelo trabalho realizado, e se manifestou não só em relação a casos difíceis e complicados, mas também em relação ao que é básico no exercício docente das séries iniciais do ensino fundamental, como é o caso desse depoimento de Helena:

Quando chega no fim do ano e seu aluno lê para você, conta para você, escreve para você, isso não há dinheiro que pague, é muito bom. .

Para as professoras, elas efetivamente contribuem para melhorar a vida de seus alunos, além de promoverem a educação das novas gerações, e dessa forma o exercício docente se apresenta como importante missão a ser cumprida para o bom funcionamento da sociedade. Conforme apresentado no Capítulo quatro, aspectos do *habitus* relacionado à função docente e

que, entre outras questões, dizem respeito à missão educativa que devem cumprir, afinal são professoras, manifestaram-se em outras esferas de suas vidas. De acordo com as professoras, sua missão não é apenas educar seus alunos, mas de certa forma diz respeito a tornar o mundo melhor por meio da educação:

Então você estando na sala de aula, eu acredito que as chances de você estar contribuindo para um mundo melhor estão ali, na sua mão. Você pode estar ajudando, você pode estar incentivando, você pode estar conduzindo, eu acho que a gente tem esse trunfo na mão, de você poder... contribuir mesmo. (Mariana).

Dessa forma, esse afã moralizador se apresenta não só nas práticas por elas desenvolvidas na escola e que elas referiram realizar, mas em outras instâncias de suas vidas, gerando princípios classificatórios e disposições para a ação, como demonstram os depoimentos abaixo:

É engraçado, são coisas que, onde você passa você deixa sua marca. Porque a função que o professor tem, é em todos os sentidos. Você acha que você é professor em todos os momentos da vida. São coisas que os meus filhos falam: “Escuta, aqui você é minha mãe, aqui você não é professora!” Eu acho que o que a gente puder consertar, o que a gente puder orientar, a gente se mete... Porque às vezes eu vou, mesmo num restaurante, ou às vezes você vai a algum lugar, e o garçom chega, eu já começo: “Bom dia! Você estuda? O que é que você faz?” É automático, então é uma coisa que está assim, grudada mesmo, na pele mesmo. (Helena).

Hoje eu estava conversando com dois adolescentes, e perguntei: “Você gosta da escola?” Ele me falou não. Eu falei: “Mas você não gosta de aprender coisas novas, de descobrir?” “Ah, eu gosto”. “Mas por que é que você não gosta da escola?” “Ah, é muito chato...”. Eu acho que é mania de professor puxar esse tipo de conversa. (Marli).

...

A escola, por conta do que historicamente espera-se ver realizado em seu interior, tem por função promover a moralização e a disciplinarização das crianças, além de transformá-las em alunos, especialmente nas primeiras séries do ensino fundamental e no que diz respeito às crianças provenientes das camadas populares, o que contribui na composição de aspectos do *habitus* relacionado ao exercício docente. Além disso, o *habitus* relacionado ao exercício docente diz respeito também às condições objetivas de efetivação da função de professor, que se referem, por exemplo, ao fato de trabalharem em condições precárias, não possuírem autonomia, não

possuírem formação adequada, aprenderem mais com a prática, posicionarem-se e serem posicionados em oposição a seus alunos, só para retomar alguns aspectos do que foi possível destacar ao longo desta pesquisa. Esses aspectos da cultura escolar se expressam em facetas do *habitus* relacionados ao exercício da função docente e se traduzem em práticas efetivadas pelos professores.

Nos depoimentos colhidos para esta investigação foi possível detectar como as professoras percebem o exercício docente e afirmam realizar práticas a fim de concretizar o que entendem ser primordial no exercício de sua função. Para as professoras, a disciplinarização e a moralização das crianças destacaram-se como o cerne do trabalho a ser por elas realizado, em que devem transformar seus alunos em pessoas melhores e mais civilizadas. Dessa forma, para as professoras, é importante ensinar aos alunos o esforço individual, a disciplina, valores religiosos e morais, regras de higiene, regras relacionadas ao bom comportamento sexual, coisas que os alunos não possuem, mas elas sim. Essas questões, relacionadas ao que para as professoras é a essência das tarefas que devem desenvolver na escola, dizem respeito a disposições aprendidas no exercício docente, ao mesmo tempo em que vão ao encontro de aspectos de aprendizado verificado em suas famílias, que por sua vez são referidos a crenças e valores da classe social de origem e de pertença dessas professoras. Ao serem incorporados, esses aprendizados se apresentam em outras esferas de suas vidas, o que as leva a, em certo sentido, perceberem-se atuando como professoras para além da escola.

As professoras, no exercício da função docente, posicionam-se e são posicionadas em oposição a seus alunos, a quem devem ensinar e servir de modelo, uma vez que os docentes são pessoas cuja moral já está formada. Essas questões apontam para a necessidade do estabelecimento de distinções, marcadas por essas diferenças, que são objetivas e ao mesmo tempo são convertidas em diferenças simbólicas. As professoras são diferentes de seus alunos e se vêem como diferentes deles, processando afastamento em relação a eles, além de estabelecerem representações negativas sobre seus alunos e familiares destes. Assim, os alunos são vistos como carentes, mal educados, indisciplinados e seus pais são vistos como ignorantes, desestruturados, mal agradecidos.

Ao se analisar aspectos do *habitus* do professor no que diz respeito a interesses e disputas relacionadas ao campo educacional, a questão do interesse pelo desinteresse se destacou. O desinteresse pelo lucro econômico, fator de distinção no campo educacional, destacou-se em

seus depoimentos como possibilidade das professoras amedanharem capital simbólico em função desprovida de atrativos econômicos e desvalorizada socialmente. Dessa forma, as professoras se percebem como portadoras de nobre missão, para a qual importa mais o reconhecimento (pelos pares, pelos alunos, pelos pais) que as recompensas materiais, o que vai ao encontro da realidade que enfrentam, afinal o salário não é de fato tão compensador. Assim, não ganham muito, mas recebem recompensas simbólicas importantes, como melhorar a vida das crianças ou mesmo servir de modelo de conduta para elas. Mesmo não ganhando muito, no entanto, é importante destacar que estão em melhor situação econômica que a de seus pais, devido ao exercício docente e também aos casamentos que realizaram, quando era o caso.

Além disso, como se viu, a docência nas séries iniciais da escolarização fundamental tem sido efetivada, na maioria das vezes, por mulheres, que se sentem mais preparadas em educar crianças, uma vez que possuem experiência educativa com seus filhos, além de serem “naturalmente” inclinadas a discipliná-las, dado que são muito enérgicas, mas ao mesmo tempo pacientes e amorosas. As professoras que participaram desta pesquisa, conforme se verificou, vieram de famílias em que aspectos de submissão das mulheres frente aos homens eram extremamente marcados, contribuindo para a constituição de feminilidade centrada em estereótipos relacionados a comportamentos tidos como femininos, em que disposições adquiridas na família vão ao encontro de facetas do *habitus* relacionado ao exercício da função docente, o que faz com que esses aspectos sejam reforçados.

Outro fator importante para a compreensão da adesão das professoras à tarefa de moralizar e disciplinar as crianças diz respeito à precariedade da formação inicial e mesmo continuada a elas oferecida e exigida. Conforme anteriormente discutido, em sua formação inicial, as professoras não realizaram aprendizagens relacionadas a teorias educacionais, o que poderia permitir a elas estabelecer reflexões sobre seu trabalho e condições de realização. Não possuíam sequer a possibilidade de se apropriar de conhecimentos escolares, do que poderia resultar valorização de seu ensino para os alunos. A essência do aprendizado por elas processado é realizada na prática, por imersão no ambiente escolar, ou seja, aprenderam aspectos da cultura escolar que, mesmo variando de uma instituição para outra, possuem fundo constante no que diz respeito à forma escolar de socialização, historicamente instituída e relacionada a disciplinarização das crianças. Além disso, mesmo em relação ao aprendizado realizado na prática, as professoras sentem-se ameaçadas, devido às reformas educacionais ocorridas nas

últimas décadas e que anularam certezas que possuíam em relação ao aprendizado que deveriam efetivar junto a seus alunos como, por exemplo, no que diz respeito a métodos de alfabetização, e com relação a que não se pôs nada no lugar. Atualmente, segundo expressou-se no depoimento das professoras, preocupar-se em “ensinar conteúdos” passou a ser considerado “ser tradicional”, esvaziando ainda mais as possibilidades educativas a serem realizadas na escola, contribuindo para centrar o foco desse aprendizado em questões como a disciplina e a aprendizagem de preceitos morais, única coisa que restou para essas professoras fazerem com segurança e conhecimento de causa.

Considerações finais

Ao se discutir o exercício docente na atualidade, especialmente o referido às primeiras séries da escolarização básica, destaca-se desvalorização política dessa função, o que atestam estudos que se debruçam, por exemplo, sobre questões salariais e condições de trabalho dos professores. Como se viu, dessa desvalorização política decorre o estabelecimento de visão desvalorizada dos professores na sociedade.

Esta pesquisa, no entanto, buscou compreender o que significa exercer a docência para os professores, levando-se em consideração aspectos relacionados ao que se passa no interior das escolas, mas também aspectos relacionados aos determinantes mais amplos. Assim, o objetivo foi o de investigar a função de professor em perspectiva relacional, a partir de questões que problematizaram as posições ocupadas pelos professores no espaço das relações sociais, as condições de exercício da docência e como essas condições objetivas contribuem para posicioná-los no espaço das relações sociais, e como as posições sociais dos professores e as condições objetivas às quais esses agentes encontram-se submetidos constituem e se expressam em aspectos do *habitus* relacionado à função de professor, conformando os agentes que dela se ocupam.

A partir das análises formuladas tendo por base a teoria da ação de Pierre Bourdieu, foi possível verificar que as posições sociais ocupadas pelas professoras compreendem as relações sociais por elas estabelecidas, as quais, por sua vez, dizem respeito às condições objetivas por elas vivenciadas. Ou seja, as posições ocupadas são perspectivadas a partir das diferentes visões de mundo que lhes correspondem, em que os pontos de vista são socialmente situados. Dessa forma, destaca-se que as posições ocupadas pelas professoras referem-se aos agentes com os quais elas se relacionam e estabelecem distinções, bem como às suas condições de vida e trabalho.

Os agentes ocupam posições variadas ao longo de seu percurso social, num mundo em constante movimento, o que compreende deslocamentos no espaço social. Como se viu, as professoras do primeiro segmento do ensino fundamental possuem em sua maioria origem nas camadas populares e, ao exercerem a docência, são posicionadas nas camadas médias. O pertencimento de classe das professoras nas camadas médias relaciona-se mais às condições de exercício da função docente, somadas às posições sociais a ela referidas – uma vez que se trata de

trabalho não manual e que diz respeito ao universo da cultura –, do que ao salário recebido ou à composição da renda familiar. A origem e o pertencimento de classe das professoras são fundamentais para se compreender as relações sociais por elas estabelecidas bem como aspectos de sua visão de mundo.

Afastamentos e aproximações estabelecidos pelas professoras foram destacados, ao buscar responder aos questionamentos feitos na introdução a este estudo e relacionados às posições ocupadas pelos professores, a partir de investigações sobre a percepção que os docentes possuem sobre si e sobre a função que desempenham, como operam distinções, quais as percepções que possuem dos demais agentes escolares, e quais as percepções que esses agentes escolares manifestam sobre os professores. Foi possível verificar que as professoras se posicionam de forma favorável no que diz respeito às relações estabelecidas na escola, ao se considerar as hierarquias estabelecidas. Por um lado, as professoras investigadas sentem-se próximas dos diretores e coordenadores, e por outro, afastam-se e estabelecem distinções em relação aos demais funcionários da escola, e especialmente em relação aos seus alunos e familiares destes. As professoras se consideram melhores que seus alunos e familiares em termos materiais, culturais, morais. Ao se verem melhores que seus alunos sob vários aspectos, além da possibilidade de amalharem capital simbólico – posto que são reconhecidas como melhores tanto pelos alunos como por seus familiares –, as professoras encontram-se em posição que exige e favorece o estabelecimento de julgamentos morais sobre os alunos, uma vez que esses julgamentos dizem respeito à própria lógica inerente ao sistema de ensino, que por sua vez diz respeito à dinâmica existente na sociedade.

As professoras percebem a docência como socialmente desvalorizada, mas para elas, dadas as posições que ocupam, o exercício dessa função representa valor. Além de permitir acúmulo de capital econômico e cultural em relação às suas famílias de origem, o exercício docente lhes permite acúmulo de capital simbólico, devido às relações de distinção que estabelecem com seus alunos e familiares destes. Além disso, seus pais e familiares sentem orgulho por possuírem uma professora na família. Essas análises permitem confirmar parte da hipótese de trabalho estabelecida para esta investigação, ou seja, de que o exercício docente, mesmo desvalorizado socialmente, para os professores é fator de prestígio e distinção.

Com relação às condições objetivas de trabalho, verificou-se a existência de precariedades relacionadas, entre outras questões, ao espaço, à falta de autonomia, a angústias e

tensões. Ao buscar responder aos questionamentos feitos sobre as alterações ocorridas nos capitais econômico e cultural dos professores em decorrência do exercício da docência e sobre as disposições para a ação presentes nos professores, relacionadas ao pertencimento de classe e que compõem as práticas docentes, foi possível verificar que, para as professoras, exercer a docência representa ganhos em termos de capital cultural, ao se considerar suas famílias de origem. Como se viu, as professoras alcançaram formação mais elevada que a de seus pais e avós, e estabeleceram relação de proximidade com a cultura dominante, mesmo que essa aproximação não tenha sido suficiente para fazer com que dela se apropriassem. Verificam-se alterações nas disposições culturais das professoras ocorridas como decorrência do exercício docente, ao incorporarem disposições para a ação de aceitação, valorização e submissão frente à cultura dominante e seus valores. Na elevação ocorrida no capital cultural acumulado pelas professoras e que em grande parte decorre das condições necessárias ao exercício dessa função, destaca-se que a formação realizada e a relação estabelecida com o universo do conhecimento enfatizam aspectos práticos do exercício da docência. Verifica-se afastamento das professoras no que diz respeito a teorias educacionais e mesmo em relação ao conhecimento de conteúdos das disciplinas escolares, o que por certo contribui para esvaziar a função cultural da escola. A relação por elas estabelecida com o conhecimento no exercício da docência diz respeito aos aspectos utilitários imbricados no preparo de suas aulas, com ênfase na forma e não no conteúdo. Além disso, destaca-se dificuldade das professoras em estabelecer reflexão crítica sobre a escola e a função que nela desempenham, uma vez que por um lado, não têm acesso a abordagens teóricas que viabilizem tal reflexão; por outro lado não se manifestam em relação a aspectos de conhecimentos necessários para sua formação como ser humano, para além de interesses pragmáticos.

Ainda com relação à origem de classe das professoras, cabe destacar que a essa origem compreende determinado *ethos* ou valores práticos, que contribuem para a escolha da docência como função a desempenhar e nela se manifestam; valores relacionados à dedicação ao trabalho e à crença na escolarização como possibilidades de ascensão social, além de forte submissão ao universo masculino.

Ao investigar de que forma as posições ocupadas pelos professores bem como as condições objetivas às quais se encontram submetidos no exercício dessa função se expressam em aspectos do *habitus* relacionado à docência, busquei evidenciar a lógica que se apresenta nas

práticas dos professores, as cumplicidades estabelecidas, as condutas razoáveis e a visão de mundo dos professores. Nesses aspectos, foi possível destacar que, de acordo com as professoras, em suas práticas desenvolvidas na escola elas devem, sobretudo, moralizar e disciplinar as crianças, para o que servem de modelo de conduta, expressando, assim, facetas do *habitus* relacionado ao exercício da função docente. Essas disposições para a ação presentes nas professoras compreendem aspectos do *habitus* das suas famílias de origem, aspectos da cultura escolar bem como as condições objetivas de trabalho às quais estão submetidas e que as posicionam em oposição a seus alunos, com quem devem estabelecer relação educativa. De acordo com a visão de mundo das professoras, o exercício dessa função diz respeito à missão civilizadora que devem desenvolver junto aos seus alunos, para o que importa mais os ganhos simbólicos a ela relacionados que os ganhos econômicos. A análise dessas questões permite confirmar a hipótese de trabalho estabelecida para este estudo, de que as condições materiais às quais os professores encontram-se submetidos, e as posições que ocupam no espaço das relações sociais, estabelecem o exercício da docência e nele se manifestam, influenciando na maneira como o professor se vê e é visto socialmente, no estabelecimento das práticas implicadas no exercício dessa função, e também nas relações sociais por ele estabelecidas na escola e fora dela.

Por certo, o que move os professores em suas práticas efetivadas na escola diz respeito também a ensinar aos seus alunos conteúdos escolares, como alfabetizar e ensinar a ler, especialmente por se tratar de alunos das séries iniciais da escolarização fundamental – como neste estudo –, o que foi inclusive destacado pelas professoras em seus depoimentos. Ao se considerar as relações sociais estabelecidas, no entanto, é possível apontar que o que mobiliza as professoras para a ação é o estabelecimento de estratégias de distinção e as possibilidades de acúmulo de capital simbólico.

Ao se analisar a função de professor e as relações sociais estabelecidas, destacam-se aspectos do *habitus* a ela relacionado, aspectos constituídos por aprendizado prático expresso nas ações que as professoras afirmaram realizar e processado tanto em suas famílias de origem quanto no exercício da docência. Os aspectos apontados nesta pesquisa e que dizem respeito a facetas do *habitus* docente relacionam-se à origem, percurso social e pertença de classe das professoras, bem como à cultura escolar e às condições objetivas de efetivação dessa função. Nessas disposições para a ação destacam-se: valorização do trabalho e da escolarização como estratégias de ascensão social; submissão das mulheres frente ao universo masculino; relações de

submissão frente à escola, seus veredictos e frente à cultura por ela valorizada. Destacam-se também percepção da função docente centrada na disciplinarização e moralização das crianças, além de disposições para a ação que valorizam o desenvolvimento de ações desinteressadas, bem como a percepção da docência como uma nobre missão.

As análises realizadas sobre as disposições para a ação aprendidas pelas professoras nos processos educacionais vivenciados em suas famílias de origem destacam que, em alguns aspectos, essas aprendizagens vão ao encontro de facetas da cultura escolar, favorecendo percepção por parte das professoras de que são vocacionadas ao exercício da função docente, além de contribuírem para a reprodução da cultura escolar em alguns de seus aspectos.

Os dados analisados nesta investigação permitem confirmar a tese por mim formulada sobre a posição do professor no espaço social, de que as condições objetivas de exercício docente se traduzem simbolicamente nas posições sociais ocupadas pelos professores, numa relação de múltiplas determinações; além de gerarem disposições para a ação (tanto a posição quanto a condição) nos agentes que dele se ocupam, expressas no estabelecimento de diferenças socialmente reconhecidas e significantes. Dessa forma foi possível apontar que as condições objetivas relacionadas ao exercício da docência e as posições ocupadas pelos professores em seu percurso social – juntamente e numa relação de complementariedade e interferências mútuas –, somadas aos aspectos da prática docente que dizem respeito à cultura escolar e que são incorporados no exercício da função, consolidam facetas do *habitus* dos professores, expressas em sua prática social processada na escola e para além dela, em que o *habitus* exprime as necessidades sociais das quais é produto. A função de professor é marcada pela cultura escolar, em que importa compreender o papel social desempenhado pela instituição escolar na produção e reprodução das relações sociais.

Convém destacar que o fato de as professoras não conseguirem, devido a sua origem de classe e da escolarização que realizam, apropriar-se da cultura dominante que deveriam ensinar aos seus alunos; de historicamente a função da escola e da docência, especialmente a realizada nas séries iniciais da escolarização destinada às camadas populares, relacionar-se a transformar as crianças em alunos, disciplinando-as e moralizando-as; somando-se ao fato de os aprendizados realizados pelas professoras em suas famílias e no exercício da função docente, e que se constituem em aspectos do *habitus* por elas interiorizados reforçarem as questões acima destacadas, compreendem questões que expressam o acirramento, na atualidade, da distribuição

desigual do capital cultural processada na escola, o que contribui para a reprodução das relações de poder existentes na sociedade.

Esta investigação centrou-se na análise do exercício docente nas primeiras séries da escolarização fundamental em escolas públicas. A fim de alargar entendimento sobre essa questão, é possível indicar alguns aprofundamentos a serem realizados. Nesse sentido, com o objetivo de estabelecer comparações, estudos que se detenham na análise das relações sociais estabelecidas por professores que atuam nas séries iniciais da escolarização fundamental em escolas de elite, ou mesmo em escolas particulares destinadas às classes médias, podem trazer contribuições para aprofundar reflexões sobre a função da escola e do professor na sociedade atual. Também podem ser proveitosas investigações que busquem compreender a função de professor e relações sociais estabelecidas em outros segmentos da escolarização, como por exemplo, no ensino fundamental II ou mesmo no ensino médio. Investigações que se detenham em aspectos das relações sociais estabelecidas nas instituições de formação dos professores das séries iniciais da escolarização também podem contribuir para evidenciar o que mobiliza os professores dos cursos de pedagogia nas práticas que estabelecem, o que ensinam a seus alunos ou mesmo as distinções realizadas nesse espaço. São aspectos importantes, entre outros, a serem investigados a fim de se somar esforços na busca de compreensão mais alargada da função social da escola e dos professores na sociedade atual em perspectiva sociológica, a meu ver aspectos fundamentais para que se possa interferir de forma consistente na escolarização realizada especialmente em escolas públicas, bem como nos processos formativos destinados aos professores, a fim de se alcançar objetivos traçados socialmente.

Referências Bibliográficas

ADORNO, Theodor W. 2000. **Educação e emancipação**. 2ª edição. Tradução: Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra.

APPLE, Michael. W. 1995 a. Controlando o trabalho docente. In: APPLE, M. W. **Trabalho docente e textos: Economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre/ RS: Artes Médicas, pp. 31-52.

_____. 1995 b. Magistério e “trabalho feminino”. In: APPLE, M. W. **Trabalho docente e textos: Economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre/ RS: Artes Médicas, pp. 53-73.

AUZANI, Luciana S. De M. 1999. **Mulheres e professoras: revivendo uma trajetória**. Dissertação de Mestrado, Universidade Vale dos Sinos, São Leopoldo/ RS.

BALDUÍNO, Soraia C. 2003. **Sombras de mulheres**. Um estudo sobre a representação feminina e a categoria docente na Revista do Professor (1934 – 1965). Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da USP, São Paulo.

BASTOS, Maria Helena C. 2002. As revistas pedagógicas e a atualização do professor: A *Revista de Ensino do Rio Grande do sul* (1951-1992). In: CATANI, Denice B. e BASTOS, Maria Helena C. **Educação em Revista: A Imprensa Periódica e a História da educação**. São Paulo: Escrituras, pp. 47- 75.

BELLO, Isabel M. 2003. **Trajetórias do curso Normal Superior em São Paulo: Das propostas oficiais de formação de professores ao cotidiano das Instituições de Ensino Superior**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade, PUC/ SP.

BERGER, L. Peter & LUCKMANN, Thomas. 2004. **A construção social da realidade**. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. 24^a edição. Petrópolis/ RJ: Vozes.

BERNSTEIN, Basil. 1996. **A estruturação do discurso pedagógico – classe, códigos e controle**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis/ RJ: Vozes.

BIANCHINI, Noêmia. 2005. **As ausências de conhecimentos manifestos na formação de professoras-alunas de curso Normal Superior**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

BISSERET, Noëlle. 1979. A ideologia das aptidões naturais. In: DURAND, J.C.G (org). **Educação e Hegemonia de classes**. Rio de Janeiro: Zahar, pp. 31- 67.

BITTENCOURT, Circe M. F. 1990. **Pátria, civilização e trabalho**. São Paulo: Edições Loyola.

BOSI, Alfredo. 1996. Educação: as pessoas e as coisas. **Revista Comunicação e Educação**. São Paulo, v. 3, nº 7, set./ dez 1996, pp. 13-15.

BOURDIEU, Pierre. 1983. Uma ciência que perturba. In: BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, pp. 16 – 29.

_____. 1988. **La distinción – Criterios y bases sociales del gusto**. Traducción de Maria Del Carmen Ruiz de Elvira. Madrid: Taurus.

_____. 1991. Estruturas sociais e estruturas mentais. **Teoria & Educação**, nº 3, Porto Alegre: Pannonica, pp. 113 -119.

_____. 1996 a. Você disse popular? Tradução de Denice B. Catani. **Revista Brasileira de Educação**, nº 1, jan/fev/mar/abr, pp. 16- 26.

_____. 1996 b. **A economia das trocas lingüísticas** – O que falar quer dizer. Tradução de Sérgio Miceli et al. São Paulo: EDUSP.

_____. 1997. El nuevo capital, introducción a uma lectura japonesa de la nobleza de estado. In: Pierre Bourdieu. **Capital cultural, escuela y espacio social**. Tradução de Isabel Jiménez. Madrid: Siglo Veintiuno, pp. 108- 124.

_____. 1998. **Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. Tradução de Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

_____. 2001 a. Condição de Classe e Posição de Classe. In: MICELI, Sérgio (org.). **A economia das trocas simbólicas**. Tradução Sérgio Miceli. São Paulo: Perspectiva, pp. 3-26.

_____. 2001 b. Campo do poder, campo intelectual e *habitus* de classe. In: MICELI, Sérgio (org.). **A economia das trocas simbólicas**. Tradução Sérgio Miceli. São Paulo: Perspectiva, pp. 183 - 202.

_____. 2001 c. Compreender. In: BOURDIEU, Pierre (org.). **A miséria do mundo**. Vários tradutores. 4^a edição. Petrópolis/ RJ: Vozes, pp. 693 – 732.

_____. 2001 d. Efeitos de lugar. In: BOURDIEU, Pierre (org.). **A miséria do mundo**. Vários tradutores. 4^a edição. Petrópolis/ RJ: Vozes, pp. 159 – 166.

_____. 2001 e. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio. **Escritos de educação**. 3^o edição. Petrópolis/ RJ: Vozes, pp. 217-227.

_____. 2001 f. As categorias do juízo professoral. In: Nogueira, Maria Alice e CATANI, Afrânio. **Escritos de educação**. 3^o edição. Petrópolis/ RJ: Vozes, pp. 217-227.

_____. 2001 g. Sistemas de Ensino e Sistemas de Pensamento. In: MICELI, Sérgio (org.). **A economia das trocas simbólicas**. Tradução Sérgio Miceli. São Paulo: Perspectiva, pp. 203 - 229.

_____. 2001 h. Reprodução Cultural e Reprodução social. In: MICELI, Sérgio (org.). **A economia das trocas simbólicas**. Tradução Sérgio Miceli. São Paulo: Perspectiva, pp. 295 - 336.

_____. 2001 i. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: Nogueira, Maria Alice e CATANI, Afrânio. **Escritos de educação**. 3º edição. Petrópolis/ RJ: Vozes, pp. 39 - 64.

_____. 2001 j. Futuro de classe a causalidade do provável. In: NOGUEIRA, Maria A. e CATANI, Afrânio. **Escritos da Educação**. 3ª edição. Petrópolis/ RJ: Vozes, pp. 81-126.

_____. 2001 k. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio. **Escritos de educação**. 3º edição. Petrópolis/ RJ: Vozes, pp. 71-79.

_____. 2001 l. **Meditações Pascalianas**. Tradução de Sérgio Micelli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

_____. 2001 m. O mercado de bens simbólicos. In: MICELI, Sérgio (org.). **A economia das trocas simbólicas**. Tradução Sérgio Miceli. São Paulo: Perspectiva, pp. 99- 181.

_____. 2001 n. Pós-escrito. In: BOURDIEU, Pierre (org.). **A miséria do mundo**. Vários tradutores. 4ª edição. Petrópolis/ RJ: Vozes, pp. 733 – 736.

_____. 2001 o. O espaço dos pontos de vista. In: BOURDIEU, Pierre (org.). **A miséria do mundo**. Vários tradutores. 4ª edição. Petrópolis/ RJ: Vozes, pp. 11 – 13.

_____. 2002. **As regras da arte**. Tradução Maria Lúcia Machado. 1ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras.

_____. 2003 a. Espaço social e espaço simbólico. In: BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: Sobre a teoria da ação**. Tradução Mariza Corrêa. 4ª edição. São Paulo: Papirus, pp. 13-34.

_____. 2003 b. Espaço social e gênese das “classes”. In: BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 6ª edição. Rio de Janeiro: Bertrnd Brasil, pp. 133- 161.

_____. 2003 c. É possível um ato desinteressado? In: BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: Sobre a teoria da ação**. Tradução Mariza Corrêa. 4ª edição. São Paulo: Papirus, pp. 137- 156.

_____. 2003 d. Por uma ciência das obras: Apêndice 1. In: BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: Sobre a teoria da ação**. Tradução Mariza Corrêa. 4ª edição. São Paulo: Papirus, pp. 74 -82.

_____. 2003 e. Espíritos de Estado: gênese e estrutura do campo burocrático. In: BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: Sobre a teoria da ação**. Tradução Mariza Corrêa. 4ª edição. São Paulo: Papirus, pp. 91 - 124.

_____. 2003 f. **A dominação masculina**. Tradução de Maria helena Kühner. 3ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

_____. 2003 g. Gostos de classe e estilos de vida. In: ORTIZ, Renato (org.) **A sociologia de Pierre Bourdieu**. Tradução de Paula Montero e Alícia Auzmendi. São Paulo: Olho d'Água, pp. 73-111.

_____. 2003 h. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (org.) **A Sociologia de Pierre Bourdieu**. Tradução de Paula Montero e Alícia Auzmendi. São Paulo: Olho d'Água, pp. 39-72.

_____. 2003 i. Espíritos de Estado: gênese e estrutura do campo burocrático. Apêndice: O espírito de família. In: BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: Sobre a teoria da ação**. Tradução Mariza Corrêa. 4ª edição. São Paulo: Papyrus, pp. 124- 135.

_____. 2003 j. A economia dos bens simbólicos. In: BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: Sobre a teoria da ação**. Tradução Mariza Corrêa. 4ª edição. São Paulo: Papyrus, pp. 157 - 194.

_____. 2003 k. História reificada e incorporada. In: BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 6ª edição. Rio de Janeiro: Bertrnd Brasil, pp. 75 - 106.

_____. 2003 l. Sobre o poder simbólico. In: BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 6ª edição. Rio de Janeiro: Bertrnd Brasil, pp. 7- 16.

_____. 2003 m. A gênese dos conceitos de habitus e de campo. In: BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 6ª edição. Rio de Janeiro: Bertrnd Brasil, pp. 59- 73.

_____. 2003 n. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (org.) **A Sociologia de Pierre Bourdieu**. Tradução de Paula Montero e Alícia Auzmendi. São Paulo: Olho d'Água, pp. 112- 143.

_____. 2004 a. O interesse do sociólogo. In: Bourdieu, Pierre. **Coisas ditas**. Tradução de Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense.

_____. 2004 b. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. Tradução Denice Bárbara Catani. São Paulo: Editora da UNESP.

BOURDIEU, Pierre, CHAMBOREDON, Jean-Claude, PASSERON, Jean-Claude. 2004. **Ofício de Sociólogo: Metodologia da pesquisa na sociologia**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. 4ª edição. Petrópolis/ RJ: Vozes.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. 1982. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reynaldo Bairão. 2ª edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

BRANDÃO, Zaia. 1992. A teoria como hipótese. **Teoria & Educação**, Porto Alegre/ RS: Pannonica Editora, nº 5, pp. 161- 169.

BRASIL. Ministério da Educação. 1996. **Lei Federal n. 9394/96. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC.

BRASIL. Ministério da Educação. 1998. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução**. Brasília: MEC/ SEF.

BRASIL. Ministério da Educação. 2000. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior**. Brasília: MEC.

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

BROCCOLICHI, Sylvain & OEUVRARD, Françoise. 2001. A engrenagem. In: BOURDIEU, Pierre (org.). **A miséria do mundo**. Vários tradutores. 4ª edição. Petrópolis/ RJ: Vozes, pp. 523-531.

BRANDÃO, Zaia. 1992. A teoria como hipótese. **Teoria & Educação**, Porto Alegre/ RS: Pannonica Editora, nº 5, pp. 161- 169.

BRUSCHINI, C. & AMADO, T. 1998. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, nº 64, pp. 4-23.

BUENO, Belmira B. O. 1996. **Autobiografias e Formação de Professores: Um estudo sobre representações de alunas de um curso do Magistério**. Tese de Livre-Docência, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

BUENO, José Geraldo Silveira. 2002. Apresentação. In: BUENO, José Geraldo (org.) **Escolarização, práticas didáticas, controle e organização do ensino**. Araraquara/ SP: JM Editora, 2002, pp. 7- 9.

BUFFA, Ester. 1979. **Ideologias em conflito: escola pública e escola privada**. São Paulo: Cortez & Moraes.

CAMPOS, Maria Christina S. de S. 2002. Formação do corpo docente e valores na sociedade brasileira: a feminização da profissão. In: CAMPOS, Maria Christina S. de S. & SILVA, Vera Lúcia G. da. **Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente**. Bragança Paulista/ SP: EDUSF, pp. 13- 38.

CARVALHO, Marília. P. 1999. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã.

CARVALHO, Marta M. C. 1998 a. **Molde nacional e fôrma cívica**. Bragança Paulista/ SP: EDUSF.

_____. 1998 b. Por uma história cultural dos saberes pedagógicos. In: Sousa, C. P. e CATANI, D. B. (org.) **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente**. São Paulo: Escrituras, pp. 31- 40.

_____. 2001 a. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org). **História Social da Infância no Brasil**. 3ª edição. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista/ SP: EDUSF, pp. 289- 309.

_____. 2001 b. A Caixa de Utensílios e a Biblioteca: Pedagogia e Práticas de Leitura. In: VIDAL, Diana e HILSDORF, Maria Lúcia S. (org.). **Tópicos em História da Educação**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, pp. 137- 167.

_____. 2003. **A escola e a República e outros ensaios**. Bragança Paulista/ SP: EDUSF.

CATANI, Denice B. 1989. **Educadores à meia-luz: um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo**. Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. 1994 a. História e Didática: a constituição dos saberes pedagógicos. In: CATANI, Denice B. **Ensaio sobre a produção e circulação dos saberes pedagógicos**. Livre Docência. Faculdade de Educação da USP, São Paulo, pp. 16- 27.

_____. 1994 b. Leituras de leituras: os saberes pedagógicos e a *Revista Educação* (1927- 1961). In: CATANI, Denice B. **Ensaio sobre a produção e circulação dos saberes pedagógicos**. Livre Docência. Faculdade de Educação da USP, São Paulo, pp. 116- 155.

CATANI, D. B. et al. 1997. História, Memória e Autobiografia na Pesquisa Educacional e na Formação. In: CATANI, D. B. et al. (org.). **Docência, Memória e Gênero: Estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras, pp. 13 - 48.

CAVACO, Maria Helena. 1995. O ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, pp. 155- 192.

CHAMON, Magda. 2005. **Trajetória de feminização do magistério: ambigüidades e conflitos**. Belo Horizonte: Autêntica/ FCH - FUMEC.

CHERVEL, André. 1990. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Revista Teoria & Educação**, Porto Alegre, nº 2, pp. 177- 229.

CONTRERAS, J. 1997. **La autonomia del professorado**. Madrid: Morata.

CORREIA, José Alberto & MATOS, Manuel. 1999. Do poder à autoridade dos professores: o impacto da globalização na desconstrução da profissionalidade docente. In: VEIGA, Ilma P. A. e CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, pp. 9-30.

COSTA, Marisa C. V. 1995. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina.

CUNHA, Luiz A. & GÓES, Moacyr de. 1999. 10ª edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

DELORS, Jacques. 1999. **Educação: um tesouro a descobrir**. Tradução de Josè Carlos Eufrázio. 3ª edição. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/ UNESCO.

DEMARTINI, Zeila de B. F. & ANTUNES, Fátima F. 2002. Magistério primário: profissão masculina, carreira feminina. In: CAMPOS, Maria Christina S. de S. e SILVA, Vera Lúcia G. da. **Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente**. Bragança Paulista/ SP: EDUSF, pp. 69- 94.

DUARTE, Newton. 2003. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (porque Donald Schön não entendeu Luria). **Educação e Sociedade**, Campinas, Vol. 24, nº 83, pp. 601-625.

ELIAS, Norbert. 1994 a. **A sociedade dos indivíduos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

_____. 1994 b. **O processo civilizador. Volume I: Uma história dos costumes**. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

_____. 1997. **O processo civilizador. Volume II: Formação do Estado e civilização**. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

ESTEVE, José M. 1995. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antônio. **Profissão professor**. 2ª edição. Porto: Porto Editora, pp. 93 - 124.

ESTRELA, Maria Tereza. 1997. Introdução. In: ESTRELA, Maria Tereza (org.) **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, pp.7 - 20.

FARIA FILHO, Luciano M. et al. 2004. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, vol 30, nº 1, São Paulo, pp. 139-159.

FERNANDES, Rogério. 1998. Ofício de professor: o fim e o começo dos paradigmas. In: Sousa, C. P. e CATANI, D. B. (org.) **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente**. São Paulo: Escrituras, pp. 1- 21.

FERNANDES, Florestan. 1966. Educação e Sociedade no Brasil. São Paulo: Dominus Editora.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. F. 1991. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação (Dossiê: Interpretando o trabalho docente)**, Porto Alegre, nº 4, pp. 41 – 61.

FORQUIN, Jean-Claude. 1992. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Revista Teoria & Educação**, Porto Alegre, nº 2, pp. 28-49.

FORQUIN, Jean-Claude. 1993. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas.

FERREIRA, Rodolfo. 2004. As expectativas de professores e licenciados sobre carreira e remuneração e a política de valorização do trabalho docente no Brasil. **Anais da 27ª Anped**, Caxambu/ SP.

FOUCAULT, Michel. 1977. **Vigiar e punir**. Tradução: Lígia M. Pondé Vassallo. Rio de Janeiro: Vozes.

_____.1999. **História da Loucura**. Tradução: José Teixeira C. Netto. São Paulo: Perspectiva.

_____.2001. O nascimento do hospital. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Tradução: Roberto Machado. 16ª edição. Rio de Janeiro: Graal, pp. 99-111.

FREITAS, Helena C. L. 1999. A Reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**. Campinas, SP: Cedes, n. 68 (Especial: Formação de Profissionais da educação: Políticas e tendências), pp.17-44.

_____. 2002. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**. Campinas, SP: Cedes, v. 23, n. 80 (Especial: Políticas públicas para educação: Olhares diversos sobre o período 1995 - 2002), pp.137-168.

GATTI, Bernadete. 2000. **Formação de professores e carreira: problemas de movimento e renovação**. 2ª edição. Campinas, SP: Autores Associados.

GATTI, Bernadete A.; ESPOSITO, Yara; SILVA, Rose N. da. 1998. Características de professores de 1º grau: perfil e expectativas. In: SERBINO, R. V. et al (orgs). **Formação de professores**. São Paulo: Editora da UNESP, pp.251-263.

GHANEM, Elie. 2004. **Educação escolar e democracia no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica / Ação Educativa.

GIMENO SACRISTÁN, José. 1995. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, pp. 63 – 92.

_____. 1998. **O Currículo: Uma reflexão sobre a prática**. Tradução de Ernani F. Da Fonseca Rosa. 3ª edição, Porto Alegre: Artmed.

_____. 1999. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul.

_____. 2002. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma G. **Professor reflexivo no Brasil: gênese de um conceito**. São Paulo: Cortez, pp. 81-87.

GIOVANNI, Luciana M. 2001. Aprendendo sobre a profissão docente com o exercício da liberdade para refletir. In: ALMEIDA, Jane S. (org.) **Estudos sobre a profissão docente**. Araraquara / São Paulo: FCL Unesp, pp. 45-74.

GOFFMAN, Erving. 1999. **Manicômios, prisões e conventos**. Tradução: Dante Moreira Leite. 6ª edição. São Paulo: Perspectiva.

GOLLER, Gisele. 2002. **A prática docente nas séries iniciais e seus determinantes**. Mestrado, Programa de estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, PUC/ SP.

GOMES, Ana Rosa B. 1994. Condições do professor no Brasil: trajetória da categoria. In: SOARES, Magda, KRAMER, Sônia, LUDKE, Menga, e outros. **Escola básica**. 2^a edição. Campinas, SP: Papyrus (Coletânea C. B. E.), pp. 189- 194.

GOODSON, Ivor. 1990. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. **Revista Teoria & Educação**, Porto Alegre, nº 2, pp. 230- 254.

GOUVEIA, A. J. 1970. **Professoras de amanhã - Um estudo da escolha ocupacional**. 2^a edição. São Paulo: Pioneira.

GUARNIERI, Maria R. 2003. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor iniciante. In: MARIN, Alda J., SILVA, Aída M. M. e SOUZA, Maria Inês Marcondes de (org.). **Situações Didáticas**. Araraquara: JM Editora, pp. 99- 118.

GUERRA, Alexandre et al. (org.). 2006. **Classe média – desenvolvimento e crise**. São Paulo: Cortez.

HARGREAVES, A. 1998. **Os professores em tempos de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna**. Alfragide-Portugal: McGraw-Hill de Portugal.

HORTA, José S. B. 1994. **O hino, o sermão e a ordem do dia – A educação no Brasil (1930-1945)**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.

JACOMINI, Márcia Aparecida. 2004. A escola e os educadores em tempo de ciclos e progressão continuada: uma análise das experiências no estado de São Paulo. **Educação & Pesquisa**. São Paulo, v.30, nº 3, pp. 401- 418.

JULIA, Dominique. 2001. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, nº 1, pp.9 - 43.

JUNQUEIRA, Célia & MULS, Leonardo. 2000. O processo de pauperização docente. **Contemporaneidade e Educação**, 2ª impressão, Rio de Janeiro, IEC, ano II, nº 2, pp. 136-149.

KLEIN, Harry E. 1992. **Os salários dos professores I e II da rede pública estadual do estado de São Paulo**. Dissertação de Mestrado Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

LAPO, Flavinês R. & BUENO, Belmira O. 2003. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, nº 118, pp. 65-88.

LAVILLE, Christian & DIONE, Jean. 1999. **A construção do saber – Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settinari. Porto Alegre: Artes Místicas Sul; Belo Horizonte: Editora UFMG.

LAWN, Martin. 2000. Os professores e a fabricação de identidades. In: NÓVOA, Antonio e SCHRIEWER, Jurgen (eds.). **A difusão mundial da escola**. Lisboa: Educa, pp. 69- 84.

LELIS, Isabel A. O. M. 2000. O magistério como campo de contradições. **Contemporaneidade e Educação**, ano II, nº 2, Reimpressão. Rio de Janeiro: IEC, pp. 150 -162.

LOPES, Eliane M. Teixeira. 1981. **As origens da educação pública**. São Paulo: Loyola.

LOURO, Guacira. L. 1997. Gênero e Magistério: identidade, história, representação. In: CATANI, D. B. et al. (org.). **Docência, Memória e Gênero: Estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras, pp. 77 – 84.

LUGLI, Rosário. S. G. 1997. **Um estudo sobre o CPP (Centro do Professorado Paulista) e o movimento de organização dos professores (1964-1990)**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da USP, São Paulo.

_____. 2002. **O trabalho docente no Brasil: O discurso dos Centros Regionais da Pesquisa Educacional e das entidades representativas do magistério (1950- 1971)**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da USP, São Paulo.

MARCELO GARCIA, Carlos. 1991. **Aprender a enseñar: um estúdio sobre el proceso de socializacion de profesores principiantes**. Madrid: Centro de Publicaciones Del Ministério de Educación y Ciência: CIDE.

MARIN, Alda Junqueira. 1998. Com o olhar nos professores: Desafios para o enfrentamento das realidades escolares. **Cadernos Cedes**, Campinas, Vol. 19, n. 44, abril 1998, pp. 8-18.

_____. 2003. Formação de professores: novas identidades, consciência e subjetividade. In: TIBALLI, Elinda F. Arantes e CHAVES, Sandramara M. (org.) **Concepções e práticas em formação de professores - diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&M, pp. 57-73.

_____. 2006. Professores, Pesquisa e Formação: Alguns requisitos para avançar. In: SILVA, A. M. M. et al (orgs.). **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social/ Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Recife: ENDIPE, pp. 329- 348.

_____. 2006. Manifestações de professores sobre alunos. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez.

MARIN, Alda J. et al. 2003. **Projeto de Pesquisa Escola: entre saberes, professores e alunos**. Programa de Estudos Pós - Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da PUC-SP. São Paulo, PUC-SP.

MARIN, Alda J., et al. 2005. Escola como objeto de estudo nos trabalhos acadêmicos brasileiros: 1981/1998. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, vol 35, nº 124, jan/abril, pp. 171-199.

MARIN, Alda J., GIOVANI, Luciana Maria, GUARNIERI, Maria R. 2004. Formação e ação docentes: tempos sombrios os que se delineiam para o futuro. In: ROMANOWSKI, J. P. et al. (orgs) **Conhecimento local e conhecimento universal: aulas, saberes e políticas**. Curitiba/ PR: Champagnat, pp. 171-182.

MARTINS, A. N. 2004. **Perfil Sócio-Cultural dos Professores da Rede Oficial do Ensino do estado de São Paulo da Cidade de São Paulo**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

MARX, Karl. 1978. Introdução à Crítica da Economia Política. In: GIANNOTTI, José Arthur (org.). **Marx – Os Pensadores**. Tradução de Edgar Malagodi. São Paulo: Abril Cultural, pp. 103-125.

MELLO, G. N. de. 2003. **Magistério de 1º Grau: da competência técnica ao compromisso político**. 13ª edição. São Paulo: Cortez.

MILLS, C. Wright. 1969. **A nova classe média (White collar)**. Tradução de Vera Borda. Rio de Janeiro: Zahar.

MIRANDA FILHA, Neide C. R. 1998. **Representações sociais do professor do ensino fundamental: um estudo comparativo de gênero**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

MONTEIRO, Maria Iolanda. 2002. Práticas de alfabetização, relações com o processo de avaliação e controle de aprendizagem. In: In: BUENO, José Geraldo (org.) **Escolarização, práticas didáticas, controle e organização do ensino**. Araraquara/ SP: JM Editora, 2002, pp. 69- 87.

MOREIRA, J. Roberto. 1960. **Educação e desenvolvimento no Brasil**. Publicação nº 12. Rio de Janeiro: Centro Latino Americano de Pesquisas em Ciências Sociais.

MORTARI, Vera L. 1990. **Professor – um trabalhador – e a quantidade/ qualidade do produto de seu trabalho**. Dissertação de Mestrado em Educação: História e Filosofia, PUC/ SP.

MUNAKATA, Kazumi; WARDE, Mirian J.; CARVALHO, Marta M. C. 2001. Três projetos em torno de escola, cultura e cultura escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, nº 34, pp. 167-182.

MUZZETI, Luci R. 1997. **Trajetória social, dote escolar e mercado matrimonial: Um estudo de normalistas formadas em São Carlos nos anos 40**. Tese de Doutorado. Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade de São Carlos, São Paulo.

NAGLE, Jorge. 2001. **Educação e sociedade na Primeira República**. 2ª edição. Rio de Janeiro: DP&A.

NAJAR, Jorge N. V. 1982. **Questão sobre a proletarização docente na cidade do Rio de Janeiro, a partir da fala de antigos professores**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal Fluminense, Niterói/ RJ.

NARODOWSKI, Mariano. 2001. **Infância e poder: conformação da pedagogia Moderna**. Tradução de Mustafá Yasbek. Bragança Paulista/ SP: EDUSF.

NOGUEIRA, Maria Alice. Estratégias de escolarização em famílias de empresários. In: ALMEIDA, Ana Maria F. & NOGUEIRA, Maria Alice. **A escolarização das elites – Um panorama Internacional da Pesquisa**. Petrópolis/ RJ: Vozes, pp. 49 – 65.

NOVAES, M. E. 1984. **Professora primária: mestra ou tia**. São Paulo: Cortez.

NÓVOA, António. 1995 a. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, pp. 13 – 34.

_____. 1995 b. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote/ Instituto de Inovação Educacional, pp. 15- 33.

OLIVEIRA, Luciene P. A. de. 2001. **Práticas para o controle do corpo no início do ensino fundamental**: entre a disciplinarização e não disciplinarização. Dissertação de Mestrado, Programa de estudos Pós -Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da PUC/ SP.

_____. 2006. **As contradições da disciplina corporal nas séries iniciais do ensino fundamental**: uma análise a partir da teoria crítica da sociedade. Tese de Doutorado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da PUC/ SP.

OZGA, J. & LAWN, M. 1991. O trabalho docente: interpretando o processo de trabalho do ensino. **Teoria & Educação (Dossiê: Interpretando o trabalho docente)**, Porto Alegre, nº 4, pp. 140-158.

PAIVA, Vanilda, JUNQUEIRA, Célia & MULS, Leonardo. 1997. Prioridade ao ensino básico e pauperização docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 100, pp.109-119.

PAIVA, Vanilda et al. 1998. Revolução educacional e contradições da massificação do ensino. **Contemporaneidade e Educação**, ano III, n ° 3, pp. 44-99.

PANIAGO, Maria de Lourdes F. dos S. 2005. **Práticas discursivas de subjetivação em contexto escolar**. Tese do Doutorado, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara/ SP.

PANNUTTI, Maria R. V. 1995. **Professor da Escola Pública: Dialética trabalho versus Carecimento**. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia da USP, São Paulo.

PATTO, Maria Helena S. 2000. **A produção do fracasso escolar**. 2ª edição. São Paulo: Casa do Psicólogo.

PENNA, Marieta G. de O. 2003. **O ofício de professor: as ambigüidades do exercício da docência por monitores-presos**. Dissertação de Mestrado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, PUC/ SP.

_____. 2005. Professor, aluno: cada qual em seu lugar. In: **Modos de ser educador: Artes e técnicas – Ciências e Políticas**. VII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, Águas de Lindóia, São Paulo.

PENNA, Marieta G. de O. & BUENO, José Geraldo S. 2004. A utilização da entrevista como procedimento metodológico: da necessidade de compreensão à possibilidade de reflexão. **Conferência Intencional de Sociologia de la Educación**. Buenos Aires, Argentina: ISA.

PEREIRA, Gilson R. de M. 1999. Eufemismo e cumplicidade objetiva nos primórdios do campo educacional brasileiro. Um caso exemplar de 1860. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 20, nº 66, pp. 55-64.

_____. 2000. Taxonomias sociais do magistério oficial paulista: estudo a partir de necrológicos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, nº 110, pp.177-189.

_____. 2001. **Servidão ambígua: valores e condições do magistério**. São Paulo: Escrituras.

PEREIRA, Gilson R. de M. & ANDRADE, Maria da Conceição L. 2005. Socioanálise de pré-noções no discurso jornalístico sobre educação. **Revista Brasileira de Educação**, jan/ fev/ mar/ abr, nº 28, pp. 128- 139.

_____. 2006. Lucro e ação: um exame das condições de possibilidade do magistério oficial. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v87, nº 215, jan./abr., p.9-18.

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

PESSANHA, Eurize. C. 1992. **Professor primário: ascensão e queda de uma categoria profissional filiada às camadas médias**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da USP, São Paulo.

PIMENTA, Selma Garrido. 2002. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, pp. 17- 52.

PINÇON, Michel & PINÇON-CHARLOT, Monique. 2002. A infância dos chefes. A socialização dos herdeiros ricos na França. In: ALMEIDA, Ana Maria F. & NOGUEIRA, Maria Alice. **A escolarização das elites – Um panorama Internacional da Pesquisa**. Petrópolis/ RJ: Vozes, pp. 11 – 28.

PIRES, Marta M, B. 1994. **O des-valor do professor na manutenção do modelo educacional excludente**. Dissertação de Mestrado, Instituto de Estudos Avançados, São Paulo.

PONCIANO, Vera L. De O. 2001. **Representação social de professores sobre a profissão docente**. Dissertação de Mestrado, Psicologia da Educação, PUC/ SP.

POPKEWITZ, Thomas S. 1995. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote/ Instituto de Inovação Educacional, pp. 35 - 50.

QUINTEIRO, Jucirema. 1998. Nota da organizadora. **Contemporaneidade e Educação**, ano III, n° 3, pp. 5 – 6.

RIBEIRO, Maria Luisa S. 1984. A Formação Política de Professor de 1º e 2º Graus. São Paulo: Cortez.

_____. 1994. A condição de professor no Brasil hoje: um estudo em São Paulo. In: SOARES, Magda, KRAMER, Sônia, LUDKE, Menga, e outros. **Escola básica**. 2ª edição. Campinas, SP: Papirus (Coletânea C. B. E.), pp.183 -188.

ROCKWELL, Elsie & MERCADO, Ruth. 1986. **La escuela, lugar del trabajo docente**. Descripciones y debates. México: Cuadernos de educación - DIE.

ROMANELLI, Otaíza de O. 1978. **História da educação no Brasil - 1930/ 1973**. Petrópolis, RJ: Vozes.

SALLES, Fernando Casadei. 2001. **A industrialização desecolarizada: educação e industrialização na década de 1950, no Estado de São Paulo**. Campo Grande/ MGS: UCDB.

SAMBUGARI, Macia R. do N. 2005. **Socialização de professoras em atividades de educação continuada**. Mestrado em Educação. UNESP, Araraquara.

SAMPAIO, Maria das Mercês F. 2004. **Um gosto amargo de escola: Relações entre currículo, ensino e fracasso escolar**. 2ª edição. São Paulo: Iglu.

SAMPAIO, Maria das Mercês F. & MARIN, Alda J. 2004. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade - Dossiê globalização e educação: precarização do trabalho docente – II**, Campinas, vol. 25, n. 89, set./dez. 2004, pp. 1203-1225.

SASS, Odair. 1995. Construtivismo e currículo. **Idéias**, São Paulo, FDE, nº 26, pp. 87- 103.

SÃO PAULO. SSE. 1996. **Projeto de Educação Continuada – 1996/1998**. Junho de 1996.

SETTON, Maria da Graça J. 1989. **Professor: um gosto de classe**. Dissertação de Mestrado, Ciências Sociais, PUC/ SP.

_____. 1994. Professor: variações sobre um gosto de classe. **Educação e Sociedade**, nº 47, abril/ 94, pp.72-96.

SILVA, Maria de Lourdes. 1997. A docência é uma ocupação ética. In: ESTRELA, M. T. (org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, pp. 161-190.

SILVA, Marilda da. 2003. **Como se ensina e como se aprende a ser professor**: a evidência do *habitus* professoral e da natureza prática da Didática. Bauru/ SP: EDUSC.

SILVA, Rose N. da; DAVIS, Cláudia; ESPOSITO, Yara, 1998. O ciclo básico do Estado de São Paulo: Um estudo sobre os professores que atuam nas séries iniciais. In: SERBINO, R. V. et al (orgs). **Formação de professores**. São Paulo: Editora da UNESP, pp.265-297.

SILVA, Semar B. A. 1985. **A fragmentação da atividade docente e a rotatividade do professor-regente de classe**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

SOUTO, Rosiley T. 2005. **Recrutamento e qualificação de professores primários na Instrução Pública paulista (1892 – 1933) – Um estudo das tecnologias de Estado**. Tese de Doutorado, Educação: História, Política, Sociedade, PUC/ SP.

SOUZA, Maria Inêz S. de. 1981. **Os empresários e a educação**: o IPES e a política educacional após 1964. Petrópolis/ RJ: Vozes.

SOUZA, Rita de Cássia. 2006. **“Não premiarás, não castigarás, não ralharás”**: dispositivos disciplinares em grupos escolares de Belo Horizonte (1925-1955). Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

SOUZA, Rosa Fátima de. 1998. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo**. São Paulo: Editora da UNESP.

SOUZA, Rosa Fátima de & VALDEMARIN, Vera Teresa (org.). 2005. **A cultura escolar em debate – questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa**. Campinas: Autores Associados.

SPOSITO, Marília P. 1992. **O povo vai à escola: a luta pela expansão do ensino público em São Paulo**. São Paulo: Loyola.

TAINO, Ana Maria dos R. 2002. **Das representações dos professores às competências profissionais: Saberes docentes e Formação**. Mestrado em Educação: Currículo, PUC/ SP.

TANURI, Leonor M. 2000. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n° 14, mai/ jun /jul /ago 2000, pp. 61-88.

TARDIF, M. 2002. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes.

TARDIF, Maurice & LESSARD, Claude. 2005. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis/ RJ: Vozes.

TARDIF, Maurice & RAYMOND, Danielle. 2000. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Revista Educação e Sociedade**, v.1, n° 73, Campinas, pp. 209-244.

TERRIEN, Angela T. S. 1996. **Trabalho docente: Uma incursão no imaginário social brasileiro**. São Paulo: Educ.

TORRES, Rosa María. 1996. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do banco mundial. In: DE TOMMASI, Livia et al. (org.). **O banco mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, PUC, Ação Educativa, pp. 125-193.

_____. 1998. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, Mirian J. (org.) **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo: Programa de estudos Pós-Graduados em educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, pp. 173-191.

UTSUMI, Mirian Cardoso. 1995. **Escola Padrão: avanço na melhoria do ensino?** Campinas, Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

VIANNA, Cláudia. 1999. **Os nós do "nós" - crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo**. São Paulo: Xamã.

_____. 2002. Contribuições do conceito de gênero para a análise da feminização do magistério no Brasil. In: In: CAMPOS, Maria Christina S. de S. e SILVA, Vera Lúcia G. da. (org.) **Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente**. Bragança Paulista/ SP: EDUSF, pp. 14- 67.

VICENTINI, Paula P. 1997. **Um estudo sobre o CPP (Centro do Professorado Paulista): Profissão docente e organização do Magistério (1930- 1964)**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da USP, São Paulo.

_____. 2002. **Imagens e representações de professores na história da profissão docente no Brasil - 1933 – 1963**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

VIDAL, Diana G. 2000. Uma biblioteca escolar: práticas de formação docente no Rio de Janeiro, 1927 – 1935. In: CARVALHO, Marta M.C. de e VIDAL, Diana G. (org.). **Biblioteca e formação docente: percursos de leitura**. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 11 - 36.

VIÑAO-FRAGO, Antonio. 1998. Por una história de la cultura escolar: enfoque, cuestiones, fuentes. In: ALMUIÑA FERNANDEZ, C. et al. (org.) **Culturas y civilizaciones**. III Congreso de la Asociación de História Contemporânea. Valladolid, Universidad de Valladolid. pp. 167-183.

VIÑAO-FRAGO, Antonio. 2000. Culturas escolares y reformas (sobre la naturaleza histórica de los sistemas e instituciones educativas). **Teias**. Rio de Janeiro: UERJ-FE, ano 1, n. 2, pp. 116-133.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. 2001. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n° 33, pp. 7-47.

WARDE, Mirian J. 1995. Currículo e conhecimento: os impactos da psicologia. **Idéias**, São Paulo, FDE, n° 26, pp. 67- 85.

_____. 1998. A educação escolar no marco das novas políticas educacionais. In: WARDE, Mirian J. (org.) **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo: Programa de estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação, PUC - SP, pp. 1-3.

WILLIAMS, Raymond. 1961. **The Long Revolution**. New York: Columbia University Press.

WEBER, Silke. 2000. A desvalorização social do professorado. **Contemporaneidade e Educação**, 2ª impressão, Rio de Janeiro, IEC, ano II, n° 2, pp. 163- 178.

XAVIER, Libânia Nassif. 2000. **O Brasil como laboratório**: Educação e Ciências Sociais no projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais CBPE/ INEP/ MEC (1950 – 1060). Bragança Paulista/ SP: EDUSF/ CDAPH.

XAVIER, Maria Luisa M. 1994. A condição do professor no Brasil hoje: o caso do Rio Grande do Sul. In: SOARES, Magda, KRAMER, Sônia, LUDKE, Menga, e outros. **Escola básica**. 2^a edição. Campinas, SP: Papyrus (Coletânea C. B. E.), pp.171 - 182.

ZEICHNER, Kenneth M. 1998. Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. **Revista Brasileira de Educação**, nº 9, set /out /nov /dez, pp. 76 - 87.

Anexos

Anexo 1: Roteiro da entrevista realizada com professores⁴⁹

- 1- Você estudou em escola pública ou particular?
- 2- Repetiu alguma série?
- 3- Você era boa aluna?
- 4- Você participava de atividades como grêmio, jornal estudantil, teatro?
- 5- Qual disciplina você mais gostava?
- 6- Sua família participava de sua vida escolar, incentivava os filhos nos estudos?
- 7- Sua família se esforçava para que você estudasse?
- 8- Quem se interessava mais por questões relacionadas aos seus estudos, seu pai ou sua mãe?
Como esse interesse era demonstrado?
- 9- Como era sua relação com seus professores?
- 10- Você acha que segue alguns deles como modelo na sua atuação como professor?
- 11- Você fez o magistério?
- 12- Por quê?
- 13- Como foi a escolha da profissão de professor?
- 14- Você tinha informações sobre outras profissões, outros cursos?
- 15- Você gostaria de ter estudado outra coisa? Por que não o fez?
- 16- Seus pais influenciaram na escolha de sua profissão?
- 17- Como a profissão de professor era vista por sua família?
- 18- Como era interpretada a função da mulher no interior de sua família? Seus pais a incentivavam a trabalhar fora?
- 19- Você precisou trabalhar desde cedo? Com que idade começou a trabalhar?
- 20- E seus irmãos, todos estudaram? O quê?
- 21- Havia diferença de tratamento entre os homens e as mulheres em sua família? Como?
- 22- E com relação aos estudos, havia diferenças?
- 23- Você fez pedagogia? Onde?

⁴⁹ As questões feitas aos professores seguem modelo utilizado em Muzzeti (1997).

- 24- Tinha uma boa biblioteca nos lugares em que você estudou? Você costumava frequentar a biblioteca?
- 25- Você fez algum curso de especialização?
- 26- Faz cursos de capacitação/ formação em serviço? Por que quis ou foi obrigada a fazer?
- 27- Você gosta/ gostou desses cursos? Você acha importante fazer esse tipo de curso?
- 28- Você sente apoio por parte da direção da escola ou mesmo do governo para que os professores se atualizem?
- 29- E os horários de HTPC, você acha que eles são produtivos, ou seja, que contribuem para a formação do professor? Por quê?
- 30- Como eles poderiam ser mais aproveitados?
- 31- Você gostaria de estudar outras coisas? Dê exemplos.
- 32- Qual sua expectativa em relação à sua profissão?
- 33- Se você fosse escolher outra profissão, qual escolheria? Por quê?
- 34- Há quanto tempo você é professor?
- 35- Você gosta de ser professor? É bom? Por quê?
- 36- O que você gosta na profissão? O que você não gosta?
- 37- Você é concursado? Por quê? Há alguma vantagem nessa condição?
- 38- Você trabalha em quantas escolas?
- 39- Que tipo de escola, estadual, municipal?
- 40- E para trabalhar nessa outra escola, você fez concurso ou algum tipo de seleção?
- 41- Com quantas turmas você trabalha? De que séries?
- 42- Qual série você prefere trabalhar? Por quê?
- 43- Tem quantos alunos? Você dá conta de todos de maneira satisfatória?
- 44- Você tem conhecimento sobre as possibilidades de progressão na carreira de professor?
- 45- Você acha que é uma carreira interessante? Por quê?
- 46- Você acha justo o salário que o professor recebe? Por quê? Quanto você acha que seria justo para um professor receber de salário?
- 47- Que profissões você considera que são melhores remuneradas que a de professor?
- 48- Por que você acha que isso ocorre?
- 49- E com relação ao prestígio social. Quais profissões são mais prestigiadas socialmente?
- 50- Por quê?

- 51- Seu salário contribui nos gastos de sua família? Em que porcentagem?
- 52- Você tem algum outro tipo de renda, outro trabalho para completar seus rendimentos? Qual?
- 53- Qual você acha que é hoje o principal problema na profissão do professor? O que é mais difícil para você no seu trabalho?
- 54- Por que você acha que isso ocorre? Como esse problema poderia ser solucionado?
- 55- De alguma maneira ser professor facilita sua vida?
- 56- O que significa ser professor? Qual é a tarefa básica do professor?
- 57- Os professores conseguem dar conta dela? Por quê?
- 58- Você tem autoridade frente aos seus alunos? Por quê?
- 59- Você tem autonomia para preparar suas aulas, para tocar os problemas com seus alunos? Por quê?
- 60- Você acha que o professor deve ter autonomia em seu trabalho?
- 61- Você gosta de trabalhar em grupos, junto com outros professores? Seus colegas te ajudam a resolver seus problemas cotidianos?
- 62- Você acha que a tarefa do professor é muito solitária?
- 63- Você leva muito serviço para casa? Que tipo de serviço?
- 64- Isso interfere em sua vida pessoal?
- 65- Você frequenta bibliotecas para preparar suas aulas? E quando você era aluna, você ia com mais frequência à biblioteca?
- 66- Além de dar aulas, o que mais é tarefa do professor? Você se sente sobrecarregado?
- 67- Como é a escola na qual você trabalha? É um local agradável? A escola é limpa?
- 68- Você gosta da sua escola? Por quê?
- 69- Quais são os principais problemas da escola?
- 70- A sala dos professores é um local agradável?
- 71- O banheiro dos professores é exclusivo? É limpo?
- 72- Como é a sala de aula?
- 73- Você conta com materiais necessários para executar seu trabalho? O que falta, ou que a escola não fornece para que você realize um bom trabalho?
- 74- Tem armários para guardar suas coisas?
- 75- Você gasta seu dinheiro para organizar material, festas, etc?
- 76- O que você faz em seu tempo livre?

- 77- Você gosta de ler? O que você lê? Qual seu escritor preferido?
- 78- Você tinha contato com livros em sua infância? De que forma?
- 79- E quanto a jornais, revistas? Você os lê regularmente? Com que frequência?
- 80- Qual seu tipo de música preferido?
- 81- Você toca algum instrumento musical? Desde quando, com que idade começou a tocar?
- 82- E filmes, você vai ao cinema? O que você assiste em casa?
- 83- Você frequenta museus? Já foi em algum, alguma vez na vida? Qual? Gostou?
- 84- Quando você era criança, você frequentava esse tipo de lugar? Quais? Quantas vezes?
- 85- Você leva seus alunos a museus? Quais? Por quê?
- 86- E quanto a viagens? Você costuma viajar com sua família?
- 87- E quando você era criança, você viajava?
- 88- Você acha que sua profissão exige que você se mantenha culturalmente atualizada? Em relação a quê? Por quê?
- 89- Você consegue se manter atualizada?
- 90- Seu salário é suficiente para você frequentar cinema, teatro, exposições?
- 91- Quando você era criança, ou adolescente, você frequentava esses lugares? Com que frequência?
- 92- Você já foi ao Zoológico? Quando adulto ou quando criança?
- 93- Você frequenta algum clube?
- 94- Você vai à Igreja? Qual? Com que frequência?
- 95- Você acha que ser professor é uma profissão que se distingue de outras profissões? Como? No que é específico?
- 96- Como deve ser a postura do professor?
- 97- Você acha que o professor deve se preocupar com a aparência? Por quê?
- 98- E a relação com os alunos, como ela deve ser? Próxima, de afeto, profissional?
- 99- É possível para o professor ser profissional? Como? Como ele deve agir?
- 100- O que você considera uma postura que não é profissional, que depõe contra o professor?
- 101- E fora de escola, você acha que o fato de você ser professor interfere na sua conduta? Por quê? Como?
- 102- Você acha que ser professor interfere em sua vida particular? Em que sentido?
- 103- Atrapalha ou é um fator importante, de distinção e prestígio?

- 104- Você tem orgulho de ser professor?
- 105- Por quê?
- 106- Você acredita na profissão de professor como uma vocação?
- 107- Você acha que é uma missão a ser cumprida? Por quê? Em que sentido?
- 108- Você se dá bem com seus colegas de trabalho?
- 109- Vocês se ajudam, trocam informações?
- 110- Você sente que é um ambiente de trabalho amistoso, ou competitivo? Por quê?
- 111- Você acha que a escola é diferente em relação a outros ambientes de trabalho? Por quê?
- 112- Como é sua relação com o pessoal da secretaria? E com os serventes?
- 113- Como é sua relação com a direção, coordenação?
- 114- Você acha que o professor é um profissional respeitado na escola? Por quê? Você poderia dar exemplos?
- 115- Como é sua relação com a Secretaria da Fazenda? Suas solicitações sempre foram atendidas?
- 116- E os pais dos alunos, você sente respeito da parte deles em relação ao trabalho dos professores? Por quê? Você poderia dar exemplos?
- 117- E fora da escola? O professor é respeitado na sociedade? Por quê?
- 118- É bom ser professor?
- 119- É uma profissão de prestígio na sociedade?
- 120- E na sua família, é uma profissão de prestígio?
- 121- Você acha que é uma profissão feminina? Por quê?
- 122- Você acha que existe preconceito em relação à profissão de professor (primário) por ser exercida em sua maioria por mulheres?
- 123- Que outros trabalhos você considera femininos? Por quê?
- 124- Isso desprestigia a profissão de professor?
- 125- E frente aos seus amigos? Você sente orgulho de ser professor, ou isso te envergonha?
- 126- Você tem amigos professores? Qual é a profissão das pessoas que fazem parte de seu grupo de amigos?
- 127- Você acha que eles estão melhores do que você? Por quê?
- 128- Qual a profissão do seu marido?
- 129- Ele estudou?

- 130- Você acha importante o nível cultural do parceiro na hora da escolha do casamento?
- 131- Você se casaria com um trabalhador braçal?
- 132- Qual é o nível de instrução dos irmãos de seu marido?
- 133- E dos seus irmãos? Todos estudaram? Por quê? Em que eles trabalham?
- 134- Seu marido/ namorado se orgulha da profissão que você exerce? Ele te apóia?
- 135- E seus filhos, se orgulham do fato de você ser professor?
- 136- E com relação aos seus pais? Eles se orgulham de ter um filho professor?
- 137- Em que o trabalho de professor é importante para a sociedade?
- 138- Em que circunstâncias você acha que ser professor se torna uma profissão de prestígio?
- 139- Você já se sentiu prestigiado por ser professor? Em que situação?
- 140- E por outro lado, em quais circunstâncias não vale a pena ser professor, ou seja, se torna uma profissão desprestigiada socialmente?
- 141- Qualquer um pode ser professor? O que é preciso para ser professor? E para ser um bom professor?
- 142- Qual é o papel do governo em relação à escola e à educação?
- 143- Qual é o papel do diretor da escola, do orientador pedagógico em relação à educação?
- 144- Eles cumprem com sua parte?
- 145- E os pais, qual é o papel dos pais em relação à escola? Eles cumprem sua parte?
- 146- E o professor, cumpre sua parte? Por quê? Qual é a parte do professor?
- 147- Você acha que o professor é mal visto socialmente? Por quê?
- 148- Qual é o principal problema existente com a educação?
- 149- Você é sindicalizado? Por quê?
- 150- Você acha importante o professor se organizar para reivindicar seus direitos?
- 151- Qual direito do professor você acha que é mais desrespeitado?
- 152- Se você fosse escolher hoje uma profissão, qual você escolheria? Por quê?
- 153- Você acha que sua situação material melhorou ou piorou com sua profissão?
- 154- Em relação à sua infância, você acha que sua vida melhorou em termos materiais?
- 155- E com relação às aquisições culturais? Você acha que se tornar professor ampliou ou reduziu seu patrimônio cultural? Por quê?
- 156- Tem alguma outra coisa que você gostaria de falar sobre a sua profissão?

Anexo 2: Questionário respondido pelos professores entrevistados⁵⁰

- 1- Nome: _____
- 2- Data de nascimento: _____
- 3- Cidade onde nasceu: _____
- 4- Cidade onde mora: _____
- 5- Sua casa é própria ou alugada? _____
- 6- É de alvenaria? _____
- 7- Tem quantos quartos _____ Banheiros _____
- 8- Sua casa fica no centro ou em bairro afastado? _____
- 9- Quanto aos eletrodomésticos, você tem: televisão (), Dvd (), vídeo cassete (), rádio (), microondas (), máquina de lavar roupa (), máquina de lavar louça (),
Outros: _____
- 10- Você tem carro (), computador (), telefone ()
- 11- Você escolhe suas roupas mais por prazer ou por necessidade? _____
- 12- Tem empregada doméstica? _____ Diarista ou mensalista? _____
- 13- É casado? _____ Tem filhos? _____ Quantos? _____
- 14- Estudam? _____ Em escola pública ou particular? _____
- 15- Seu marido/ esposa (namorado/ a) trabalha? Sim () Não ()
- 16- Qual é a profissão dele/a? _____
- 17- Ele/a estuda/ estudou? _____ Até que série? _____ Fez faculdade ou outros cursos
profissionalizantes? _____ Quais _____
- 18- O que ele/a gostaria de ter estudado? _____ Por que não o fez?

- 19- Os irmãos dele/a estudaram? _____ Que cursos? _____
- 20- Com relação à sua família, quando você era criança: A casa que você morava era própria ou
alugada? _____
- 21- Era de madeira ou de alvenaria? _____
- 22- Tinha quantos quartos? _____ Quantos banheiros? _____
- 23- Ficava no centro, ou em bairro afastado? _____

⁵⁰ As questões feitas aos professores seguem modelo utilizado em Sambugari (2005).

- 24- Você morou em muitas casas? _____
- 25- Qual é/ era a profissão de seu pai? _____ Ele trabalha atualmente? _____
- 26- Ele estudou até que série? _____
- 27- E sua mãe, estudou até que série? _____
- 28- Ela trabalhava fora de casa? Qual sua profissão? _____
- 29- Com relação a seus avós eles estudaram até que série?
- Avó materna: _____ Avô materno: _____
- Avó paterna: _____ Avô paterno: _____
- 30- Eles trabalhavam? Em que profissão?
- Avó materna: _____ Avô materno: _____
- Avó paterna: _____ Avô paterno: _____
- 31- Tinha rádio na sua casa quando você era criança? _____ E televisão? _____
- 32- Você tinha contato com livros? _____
- 33- Você ia com sua família ao cinema, teatro, a shows, ao circo? _____
- 34- O que vocês faziam nos dias de folga? _____
- 35- Você tem quantos irmãos? _____
- 36- Até que série eles estudaram? _____
- 37- Qual a profissão de seus irmãos? _____
-

Anexo 3: Roteiro da entrevista realizada com diretores/ professores coordenadores

- 1- Qual a sua formação?
- 2- Há quanto tempo você exerce a função de diretor/ coordenador?
- 3- Você já foi professor? De que série? Por quanto tempo?
- 4- Você gostava de dar aulas? Por que resolveu ser diretor/ coordenador?
- 5- Você acha que esse trabalho tem mais prestígio que o de professor? Por quê?
- 6- Como você acha que seu trabalho pode auxiliar no desenvolvimento do trabalho dos professores?
- 7- Qual a principal dificuldade enfrentada por você em seu trabalho, em relação aos professores?
- 8- Do seu ponto de vista, qual é a tarefa básica dos professores?
- 9- Eles conseguem dar conta dessa tarefa? Por quê?
- 10- Quais os problemas que você percebe nos professores, de uma maneira geral?
- 11- O que poderia ser feito para que essa situação melhorasse?
- 12- Você acha que o professor tem prestígio na sociedade? Por quê?
- 13- E o diretor/ coordenador, tem mais prestígio que o professor? Por quê?
- 14- Como você vê a relação da sociedade com sua função?
- 15- E com a dos professores?
- 16- O professor, de maneira geral, aponta os pais e a falta de participação deles na vida escolar de seus filhos, como um dos principais problemas enfrentados pela escola hoje. Como você vê essa questão?
- 17- Para você, qual a maior dificuldade enfrentada pela escola do primeiro segmento do ensino fundamental hoje? Por que isso ocorre?
- 18- Como você vê o papel do estado em relação ao que ocorre no dia-a-dia da sala de aula? Existe colaboração das instâncias superiores à escola?
- 19- Fale algo sobre a escola pública.
- 20- Você voltaria, hoje, a ser professor? Por quê?

Anexo 4: Questionário entregue nas escolas para ser respondido pelos professores

Dados pessoais

- 1- Se quiser, coloque seu nome e sobrenome: _____
- 2- Data de nascimento: _____
- 3- Com que idade iniciou o ensino primário? _____
- 4- Fez pré-escola? Sim () Não ()
- 5- Cidade onde nasceu: _____
- 6- Cidades nas quais morou _____
- 7- Cidade onde mora: _____

Condições de vida

- 8- Sua casa é própria () ou alugada ()
- 9- Tem quantos quartos _____ Banheiros _____
- 10- Sua casa fica no centro () ou em bairro afastado ()
- 11- Quanto aos eletrodomésticos, você tem: televisão (), Dvd (), vídeo cassete (), rádio (), microondas (), máquina de lavar roupa (), máquina de lavar louça (),
Outros: _____
- 12- Você tem carro (), computador (), telefone ()
- 13- Tem empregada doméstica? _____ Diarista ou mensalista? _____
- 14- É casado (a)? _____ Tem filhos? _____ Quantos? _____
- 15- Estudam? _____ Em escola pública ou particular? _____
- 16- Seu cônjuge trabalha? _____ Qual sua profissão _____
- 17- Ele/ a estuda/ estudou? _____ Até que série? _____ Fez faculdade ou outros cursos profissionalizantes? _____ Quais _____
- 18- Em relação à sua infância, você acha que sua vida melhorou em termos materiais?
Sim () Não ()
Isso se relaciona ao fato de você ser professor? Sim () Não ()
- 19- Você tem o hábito de leitura? Sim () Não ()
- 20- Que tipo de leitura você lê? Romance () Livros sobre educação () Livros religiosos ()
Revistas () Jornais () Outros ()

- 21- Você costuma viajar: Com frequência () Às vezes () Sempre que possível ()
Nunca ()
- 22- Em suas horas de lazer, você costuma ir:
Ao cinema: Muito () Pouco () Nunca ()
Ao teatro: Muito () Pouco () Nunca ()
Gosta de: Ouvir música (), Ler (), Ver televisão (), Ir ao shopping (),
Outras atividades _____
- 23 - Sua vida melhorou em relação à sua infância, quanto a aquisições culturais?
Sim () Não ()
- 24 - Isso se relaciona ao fato de você ser professor? Sim () Não ()
- 25 -Você deixaria seu (sua) filho (a) ser professor? Sim () Não (). Por
quê? _____
- 26 -Você o orientaria para que se dirigisse ao magistério? Sim () Não () Por quê?____

Origem social

- 26 -Qual é/ era a profissão de seu pai? _____ Ele trabalha
atualmente? _____
- 27 - Ele estudou até que série? _____ Em que tipo de escola? _____
- 28 - Sua mãe estudou até que série? _____ Em que tipo de escola? _____
- 29 -Ela trabalhava fora de casa? Sim () Não () Qual sua profissão? _____
- 30 -Com relação aos seus avós, eles estudaram até que série? _____
- Avó materna: _____ Onde? _____ Avô materno: _____ Onde? _____
- Avó paterna: _____ Onde? _____ Avô paterno: _____ Onde? _____
- 31 – Qual a profissão deles?
- Avó materna: _____ Avô materno: _____
- Avó paterna: _____ Avô paterno: _____
- 32 - Tinha rádio na sua casa quando você era criança? Sim () Não ()
- 33- E televisão? Sim () Não ()
- 34 -Você tinha contato com livros em sua infância? Sim () Não ()
- 35 -E quanto a viagens ou outros passeios culturais? _____

36 -Você tem quantos irmãos?_____

37 -Até que série eles estudaram?_____

38- Em que tipo de escola? Estadual () Particular ()

39- Qual a profissão dos seus irmãos? _____

Carreira

40- Qual a sua formação?_____

41- Quando começou a trabalhar como professor você já tinha essa formação? Sim ()

Não ()

42- Você fez seus estudos em que tipo de escola?

Ensino Fundamental: Pública () Privada ()

Ensino Médio: Pública () Privada ()

Ensino Superior: Pública () Privada ()

43- Você trabalha em quantas escolas?_____

44- Estadual () Municipal () Particular ()

45- Com que séries?_____

46- Há quanto tempo é professor (a) ?_____

47- Em que condição trabalha OFA () Efetivo () Eventual ()

48- Já trabalhou em outras atividades? Sim () Não (). Quais? _____

49- Você acha seu salário justo? Sim () Não ()

50- Em que medida seu salário contribui com a renda de sua família?_____

51- Você tem outra atividade remunerada? Sim () Não (). Qual? _____

52- Do seu ponto de vista, quais as dificuldades existentes na carreira do professor _____

53- Você se sente um profissional respeitado na sociedade? Sim () Não ()

54- Justifique sua resposta _____

55- Você participa de cursos de capacitação? Sim () Não ()

56- Você acha importante para o professor que ele se mantenha atualizado? Sim () Não ().

Justifique _____

57- Faz diferença na carreira do professor freqüentar cursos de capacitação: Sim () Não ().

Como? _____

58- Você pretende continuar sendo professor nos próximos anos? Sim () Não ()

59- Caso não pretenda, quais são seus planos profissionais? _____

Trabalho de professor

60- Você gosta de ser professor? Sim () Não (). Por quê? _____

61- O que é mais difícil para você no desenvolvimento de seu trabalho? _____

62- Relate algum episódio negativo que marcou seu jeito de ser professor _____

63- Você já vivenciou incidentes com: Superiores () Pais () Alunos () Colegas ()

64- O que te dá mais prazer em seu trabalho? _____

65- Relate algum episódio positivo que marcou seu jeito de ser professor _____

66- Que tipo de relação você estabelece com seus colegas? Cooperação () Competição()

Indiferença () Amizade() Outros _____

- 67- E com os pais dos alunos? Colaboração () Desconfiança () Amizade () Não consegue estabelecer relação () Outros _____
- 68- O que você considera tarefa básica do professor do primeiro segmento do ensino fundamental: Ensinar conteúdos () Ensinar valores morais () Desenvolver o espírito crítico () Ensinar a aprender () Outros _____
- 69- Você tem autoridade frente aos seus alunos? Sim () Não ()
- 70- Você acha os alunos de hoje mais indisciplinados? Sim () Não (). Você poderia dar exemplos que justifiquem sua resposta? _____

- 71- A que você atribui os problemas relacionados à disciplina: Questões sociais () Família desestruturada () Falta de pulso do professor () Outros fatores _____
- 72- Qualquer um pode ser professor? Sim () Não ()
- 73- O que é necessário para ser professor: Ter vocação () Ter formação adequada () Ter paciência () Outros _____
- 74- O que é um bom professor? _____

- 75- Em que você se acha igual aos seus colegas? _____

- 76- Em que acha que é diferente? _____

- 77- O que você considera uma conduta inadequada ao professor? _____

- 78- Qual é na sua opinião o principal problema enfrentado pela educação hoje: Descaso do governo () Má formação dos profissionais da educação () Falta de colaboração da família () Indisciplina e descaso dos alunos () Outros _____

79- Você considera que o governo compreende o que se passa no interior das escolas? Sim ()

Não () Exemplos _____

80- Na sua opinião, o que poderia ser feito para melhorar o ensino no primeiro segmento do fundamental? _____
