

4

Na Escolha da Profissão, a Força das Determinações Sociais e das Disposições Adquiridas

Considerando que a profissão docente vem enfrentando, nos últimos quarenta anos, uma progressiva desvalorização (LÜDKE E BOING, 2004) e que as escolhas dos agentes têm por base esquemas de pensamento e ação – o *habitus* – constituídos no decorrer dos processos de socialização vividos pelos indivíduos (BOURDIEU, 2002d), busquei abordar, durante o processo das entrevistas, as lembranças que os professores trazem do momento ou das circunstâncias em que “decidiram” se tornar professores. O objetivo aqui é o de analisar como cada um deles interpreta o significado de sua escolha profissional. O magistério é visto por eles como uma escolha ou vocação? Como se deu a opção pelo magistério? Em que momento de suas trajetórias essa opção se deu? Que fatos, pessoas ou experiências estão associados às suas escolhas profissionais?

4.1

A hierarquização das profissões

Vivemos em sociedades fortemente diferenciadas e hierarquizadas. Para Bourdieu (1979), o espaço social encontra-se dividido a partir dos diferentes volumes de capital: econômico, cultural e social, compreendidos como um conjunto de recursos e poderes possíveis de serem acionados em favor dos agentes. Na tentativa de melhor compreender esse mundo social diferenciado, Bourdieu formula a teoria dos campos que, segundo Lahire (2002, p. 9), “dá continuidade a uma longa tradição de reflexões sociológicas e antropológicas sobre a diferenciação histórica das atividades ou das funções sociais e sobre a divisão social do trabalho”.

Bourdieu (2003) compreende as distinções que existem nos espaços sociais como propriedade relacional. Para ele, “a noção de espaço contém, em si, o princípio de uma apreensão relacional do mundo social” (BOURDIEU, 2003, p. 48). Nessa perspectiva, “os seres aparentes, diretamente visíveis, quer se trate de indivíduos quer de grupos, existem e subsistem na e pela *diferença*, isto é, enquanto ocupam *posições relativas* em um espaço de relação que, ainda que

invisível e sempre difícil de expressar empiricamente, é a realidade mais real (...) e o princípio real dos comportamentos dos indivíduos e dos grupos” (BOURDIEU, 2003, p. 48, grifos do autor).

Um campo é um microcosmo, incluído no macrocosmo constituído pelo espaço social global, (LAHIRE, 2002) e se particulariza como um espaço onde se manifestam relações de poder, em decorrência de uma distribuição desigual do tipo de capital que lhe é específico (ORTIZ, 1983). Assim, o campo econômico se organiza em função do volume de capital econômico dos diferentes agentes ou grupos; o campo científico se evidencia pelo embate em torno da autoridade científica; o campo da arte, pela concorrência em torno da questão da legitimidade dos produtos artísticos, etc. É também nesse espaço social global que se encontram relações de força entre os diferentes tipos de capital, o que está na base das diferenciações, distinções e hierarquizações sociais. Para a presente discussão, interessa-me particularmente a questão da hierarquização dos campos científicos que, segundo Bourdieu (2003), ocupam, eles mesmos, uma posição dominada no espaço mais amplo.

Com relação aos campos científicos (às disciplinas), Bourdieu (1983, p. 128) assinala que existe, a cada momento, “uma hierarquia social... que orienta fortemente as práticas e, particularmente, as ‘escolhas’ de ‘vocação’”. Segundo o autor, tal hierarquização tem origem no debate que sempre ocupou o centro da reflexão epistemológica e que se dá em torno de dois princípios básicos: “um que confere primazia à observação e à experimentação e outro que privilegia a teoria e os ‘interesses’ científicos” (BOURDIEU, 1983, p. 128). Sabe-se que, historicamente, existem diferenças marcantes no que se refere ao prestígio e à valorização econômica e social entre profissões ligadas às áreas de ciências exatas e biológicas e aquelas que constituem as ciências sociais e humanas. Às primeiras corresponde uma imagem de caráter predominantemente científico, enquanto que às outras, uma imagem com expressiva conotação política (HENRIQUES, 1998).

Essas imagens hierarquizadas se encontram evidenciadas em elementos práticos da realidade, tais como diferenças salariais, níveis de escolarização necessários ao exercício das profissões, duração da formação, investimentos financeiros necessários para a obtenção do título que permite o exercício profissional, etc. No que se refere, por exemplo, às cargas horárias mínimas dos cursos de graduação no Brasil, uma consulta feita à sociedade pelo Conselho

Nacional de Educação, a partir de 2003, apontou diferenças significativas, entre as diferentes profissões. Entre os cursos com indicação de maior carga horária, se encontram a Medicina, com 7200 horas, a Odontologia e a Psicologia, ambas com 4000 horas. Em seguida, se encontram o Direito e as Engenharias, com carga horária mínima em torno de 3700 horas. A menor carga horária atribuída a cursos de graduação foi de 2400 horas. Dentre os cursos que se encontram nesse patamar estão as Artes Cênicas e Visuais, a Pedagogia e a maioria dos cursos de Licenciatura, entre outros (Parecer CNE/CES nº 329 / 2004). Embora esses sejam dados ilustrativos, visto que não se trata ainda de uma regulamentação de cargas horárias, eles contribuem para a compreensão da complexidade da questão da hierarquização das profissões e dos campos disciplinares.

Alguns dos professores entrevistados fizeram referência, em seus relatos, a essa hierarquização entre os campos disciplinares. Foi o caso de Renato, por exemplo, que destacou o desejo de sua família torná-lo médico e a distinção social que isso representaria:

Por influência familiar, queriam que eu fizesse Medicina... por inclusive questão de *status*, e aquela coisa que sempre diziam: você tem cara de médico, você deve ser médico, você tem jeito de médico... então, todo o meu perfil, a representação familiar que se tinha de mim, de amigos, que se tinha de mim, era médico. Então eu me vi médico.

Para a família de Renato, pertencente às camadas médias da população – cujo pai não havia completado o primeiro grau, e cuja mãe, apesar de ser portadora de um diploma de ensino superior, não exercia uma atividade profissional – o acesso a uma profissão socialmente valorizada representaria uma significativa ascensão social. Segundo Nogueira e Nogueira (2002, p. 6), “pelo acúmulo histórico de experiências de êxito e de fracasso, os grupos sociais iriam construindo um conhecimento prático (não plenamente consciente) relativo ao que é possível ou não de ser alcançado pelos seus membros dentro da realidade social concreta na qual eles agem, e sobre as formas mais adequadas de fazê-lo”. O próprio Renato se definiu como um aluno sem grandes distinções, mas que gostava de estudar. Nesse caso, as sanções positivas da instituição escolar podem ter representado um reforço a mais às certezas práticas da estatística espontânea que leva a sentir como natural ou normal o acesso a esses diplomas (BOURDIEU, 2002d). Apesar de tal escolha não estar completamente ajustada às condições

objetivas daquele momento, visto que nenhum membro de sua família exercia uma profissão que exigisse diploma universitário, é possível que a profissão de médico se mostrasse como um horizonte a ser perseguido. Referindo-se à burguesia francesa ascendente, Bourdieu (2002d, p. 112) assinala que, nesses casos, “o *habitus* não mais funciona como um operador prático da causalidade do provável, mas tem em mira uma espécie de ponto imaginário, desligado do futuro virtualmente inscrito no presente sob a forma dos instrumentos de apropriação do futuro atualmente possuídos” (BOURDIEU, 2002d, p. 112). A percepção desse ponto imaginário, contudo, só foi possível para a família de Renato em virtude do conhecimento, em primeiro lugar, da hierarquia das profissões e da imagem social da profissão “projetada” para o filho e, em segundo lugar, dos meios necessários para torná-la possível, ou seja, do sistema escolar. Tal conhecimento constitui um tipo de capital cultural que está relacionado, na perspectiva bourdieusiana, a elementos práticos da realidade como, por exemplo, a presença, no universo familiar, de portadores de diplomas universitários. A propensão ao investimento de recursos e esperanças no sistema escolar em função de um futuro possível se dá, na medida em que a família, pelo conhecimento que tem do “jogo a ser jogado”, avalia as chances efetivas de realização de suas aspirações. O próprio Renato reconhece, em seu relato, a importância dessa característica em seu grupo familiar para a relação que desenvolveu com o estudo e com a vida acadêmica:

Minha mãe sim, minha mãe já tinha nível superior, e gostava muito de ler, era uma pessoa culta, apesar de não trabalhar (...) Eu acho que vem daí, a minha origem acadêmica (...) Eu acho que, por essa convivência com a minha mãe, por esse exemplo, eu comecei a caminhar pro estudo.

A hierarquização social das profissões e dos campos disciplinares se faz presente também no interior de cada um dos campos científicos. Assim, é possível observar que, no interior de cada campo disciplinar, a produção de saberes constitui uma atividade cada vez mais valorizada, enquanto que as atividades de formação e educação ocupam um segundo plano, estando subordinadas material e ideologicamente à primeira. Essa dicotomia entre produção de saberes e educação se explicita no distanciamento entre os professores e a comunidade científica, entre o ensino e a pesquisa, bem como na evidente precarização da profissão docente.

A desvalorização das atividades docentes no interior de um campo disciplinar foi uma questão mencionada por Renato em seu relato. Nem para sua família, nem para ele próprio, a carreira docente aparecia como uma alternativa “desejada”:

E tentei vestibular pra medicina, e felizmente não passei. Porque... depois eu vi que eu não queria ser médico. Queriam que eu fosse, mas eu não queria. E eu falei: eu quero ser biólogo, quero fazer biologia. E foi o que eu fui fazer (...) Mas eu não queria ser professor. Eu queria fazer biologia, e queria ser pesquisador, trabalhar em laboratório, ficar lá no laboratório.

Renato retoma aí a questão da hierarquização entre os campos científicos que, nesse caso parecia se explicitar na seguinte equação: medicina → biólogo (pesquisador) → professor de biologia, confirmando assim a já mencionada valorização das ciências biológicas e, dentro desse campo disciplinar, das atividades relacionadas à produção dos conhecimentos em detrimento daquelas voltadas para o ensino e para a formação, em geral.

Bourdieu (2002d, p. 95) chama a atenção para esse tipo de hierarquia quando assinala que “os ramos de ensino e as carreiras de maior risco, portanto, normalmente, as de maior prestígio, têm sempre uma espécie de par menos glorioso, relegado àqueles que não possuem suficiente capital (econômico, cultural e social) para assumirem os riscos da perda total ao pretenderem ganhar tudo”. Assim, a profissão professor de Biologia poderia representar o par menos glorioso da profissão de biólogo e, por isso, não se incluía entre as aspirações iniciais de Renato e sua família.

A mesma situação foi vivida por Perez. Em suas lembranças está a de um professor de Química do colégio em que cursou o ginásio e que, segundo ele, foi uma de suas referências profissionais. Para fazer jus a uma bolsa de estudos, Perez trabalhou nesse colégio, desenvolvendo algumas funções tais como: chefe de disciplina, copeiro e responsável pelo laboratório de Química, quando conheceu o professor Werner, de quem se lembra com carinho:

Werner Krauledar... Era um alemão, mas que viveu sempre no Brasil. E o professor Werner Krauledar, ele insistia muito que eu fizesse Química. Até porque, pela minha ascendência austríaca, que é, meio alemã também, ele achava que eu tinha que me voltar pra Química. Ser professor de Química. E quando eu disse a ele, que meu caso não era a Química, mas era educação pura mesmo, Pedagogia... Me recordo que ele ficou, assim, muito desencantado, muito decepcionado. Porque ele via em mim, um futuro professor de Química.

O relato de Perez aponta para uma hierarquização existente no interior do campo da educação, no qual ser professor de Química significa ocupar uma posição mais valorizada que a do Pedagogo, confirmando a perspectiva de Bourdieu (1983) quando afirma que existe, em cada momento, no interior de cada campo científico, uma hierarquia social dos objetos e dos métodos de tratamento. Também aí, a profissão professor de Química representa o par menos glorioso da profissão de químico, apesar disso, na perspectiva de seu professor, era o mais acessível a Perez, em virtude do volume de capital econômico e cultural possuído por sua família.

Contudo, não é possível falar na desvalorização das atividades voltadas para o ensino e, conseqüentemente, na imagem social negativa e na precarização da profissão docente sem abordar o fator econômico, que se encontra, segundo Lüdke e Boing (2004), na base do processo de “decadência do magistério”. Esses autores assinalam que “há trinta ou quarenta anos, o salário do professor, ou melhor da professora primária, representava garantia de vida digna para a profissional celibatária, ou uma ajuda considerável no orçamento familiar das casadas” (LÜDKE e BOING, 2004, p. 2). Eu diria que, na verdade, essa situação econômica favorável não ultrapassou o início dos anos 60. Do grupo de professores entrevistados, apenas Dilma, que ingressou no magistério primário em 1962, assim se refere a essa situação, economicamente, favorável:

Quando eu me lembro do meu primeiro ordenado de professora primária, que eu ganhei... Não foi esse de professoranda que o Carlos Lacerda pagou à gente um ano depois não. Foi o primeiro ordenado... Eu comprei um colar que eu tenho até hoje de pérola, com fecho de platina e brilhante. A gente comprava jóia na escola, meu Deus! Eu me lembro disso. O poder aquisitivo do professor primário foi sendo assim: foi caindo. O *status* social também (...) Eu me lembro quando eu me formei também, eu dei os livros todos a minha turma, porque os alunos não podiam comprar.

Na avaliação de Lüdke e Boing (2004), o aspecto mais básico e decisivo, com relação ao processo de declínio da ocupação docente, talvez seja a decadência dos salários e o que isso representa para a dignidade e o respeito de uma categoria profissional.

Segundo Costa (1999), um dos elementos que tem contribuído para tal decadência salarial é o fato de a docência ter se configurado como um campo de trabalho feminino. Em seu ponto de vista “a questão do gênero e, mais

particularmente, as imbricações do mundo feminino com a atividade do ensino são indissociáveis de qualquer análise que pretenda ter alguma repercussão no campo educacional, particularmente no que se refere à formação de professoras e professores e no que diz respeito à valorização da carreira do magistério” (COSTA, 1999, p. 1-2). Na mesma perspectiva e referindo-se à desvalorização sofrida pelas posições e pelos títulos escolares que a elas dão acesso, Bourdieu (2002b, p. 150) assinala que “o crescimento muito rápido evidenciado pela escolarização das meninas participou da desvalorização dos títulos escolares”.

Como constatou Carvalho (2000), já em 1997, mais da metade dos estudantes do ensino superior no Brasil eram mulheres (54%). Contudo, estas estavam “intensamente concentradas em algumas carreiras, especialmente nas Ciências Humanas, nos ramos auxiliares das Ciências da Saúde e nos Cursos de Licenciatura das diferentes áreas” (CARVALHO, 2000, p. 141). De acordo com a avaliação de Ristoff (2006, p. 1) acerca dos dados obtidos no Censo da Educação Superior e publicado em recente artigo no portal MEC⁵⁰, “os cursos mais procurados pelos homens são relativos a engenharia, tecnologia, indústria e computação; pelas mulheres são relativos a serviços e educação para a saúde e para a sociedade (secretariado, psicologia, nutrição, enfermagem, serviço social, pedagogia)”. Uma das ocupações que concentram um número maior de mulheres é exatamente o ensino. Dados do MEC referentes ao Censo do Professor realizado em 1997, indicam que mais de 85% dos professores que atuam na educação básica no Brasil são do sexo feminino (INEP, 1999).

Contudo, quando se trata da situação específica dos profissionais do ensino, a distribuição dos cargos entre mulheres e homens não se dá de forma homogênea. Trata-se “de uma pirâmide constituída de tipos diferentes de trabalho e na qual mulheres e homens estão localizados em pontos bem definidos. Na base, está a educação infantil com praticamente 100% de professoras mulheres. No topo, está o ensino universitário, em que se encontra uma porcentagem bem menor de mulheres professoras, aí também hierarquizadas” (CARVALHO, 2000, p. 144). Tal perspectiva aponta para uma hierarquização no interior do já desvalorizado campo da educação. Na posição de menor prestígio estariam todos os profissionais que atuam na educação infantil e nas séries iniciais do ensino

⁵⁰ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/sesu>.

fundamental, enquanto no pólo oposto, portanto o mais valorizado, os professores do ensino superior. A esse respeito Carvalho (2000, p. 147) assinala que “quanto mais velho o aluno, menor a proporção de mulheres professoras, mais alto o salário e o prestígio social, e cresce também a percepção do trabalho como intelectual e técnico, em oposição a um trabalho relacional, afetivo, que envolve o cuidado e a atenção a outra pessoa”.

Na perspectiva desses autores com quem estou trabalhando, todos os professores entrevistados, por estarem atuando no ensino superior, se encontram no cume da pirâmide, estando numa posição hierarquicamente superior, dentro do campo do magistério. Nesse nível do ensino, segundo os dados do MEC, as mulheres professoras ainda são minoria. Dados do Censo da Educação Superior comprovam que do total de professores universitários nas instituições de ensino superior 56,1% são homens e 43,9% mulheres (MEC, 2006).

Contudo, no grupo dos professores entrevistados, o número de mulheres foi muito superior ao dos professores homens: estes representaram apenas 4 do total dos 20 entrevistados. É possível que a metodologia utilizada para a escolha dos entrevistados – a rede de identificação – possa ter influenciado de alguma forma essa representatividade. Entretanto, cabe ressaltar que foi tomado o cuidado de escolher, entre os primeiros professores entrevistados, representantes dos dois sexos. Para além de uma possível interferência da metodologia, esses dados parecem indicar que o fato de os entrevistados atuarem na formação dos professores para as séries iniciais, nível de ensino mais desvalorizado, possa ter sido um elemento determinante desse “fenômeno”. Haveria assim, uma especificidade no que se refere ao gênero dos professores entrevistados, por estarem eles ligados ao curso de Pedagogia e à formação dos professores que atuarão nas séries iniciais do ensino fundamental – nível de ensino ocupado largamente pelo sexo feminino.

Para Carvalho (2000, p. 145), “além da mudança na composição sexual do corpo docente em cada nível de ensino, da educação infantil até a universidade, vai se perdendo a dimensão afetiva do trabalho pedagógico, associada à feminilidade, e o ensino passa a ser considerado apenas por meio de transmissão de conteúdos, e assim, mais associado à masculinidade”. Desta forma, em campos disciplinares das áreas exatas e tecnológicas, culturalmente associadas à masculinidade, mesmo em se tratando das atividades ligadas ao magistério (as

outras licenciaturas), o número de homens se apresenta maior que o das mulheres. Assim, a distinção entre masculino e feminino e os reflexos dessa diferença no mercado de trabalho, no qual a situação das mulheres é mais precária, constituem um dos fatores relacionados à desvalorização da profissão docente.

Essas diferenciações internas da profissão docente estiveram presentes na narrativa de alguns dos entrevistados. É o caso, por exemplo, de Maria Teresa, cuja família possuía um alto volume de capital cultural e social, que se lembra do fato de seu pai não apoiá-la quando, inicialmente, pensou em ingressar no magistério:

Eu comecei a me interessar de fazer a Escola Normal. E aí eu apresentei essa demanda em casa... que eu estaria querendo sair do Santa Inês, por que eu queria fazer uma Escola Normal. Comecei a achar que isso era uma coisa que me interessaria, que eu gostaria. Não sei exatamente a essa altura, o quanto eu pudesse ter a dimensão, ou a idealização, o significado de ser professora, mas me deu assim... esse interesse, uma vontade, um desejo de fazer Escola Normal. Bom, aí, o mais engraçado: meu pai não deixou. Ele falou: “Não. Eu acho que a Escola Normal não dá uma formação tão completa e tão perfeita como o clássico. Eu acho que o clássico é uma formação mais completa, uma formação mais integral, uma formação humana, você ficará melhor atendida pelo clássico. Então, eu não quero que você saia desse colégio para fazer Escola Normal. Se você quer ser professora, você vai ser depois, na altura que você resolver seu curso superior”.

Para essa família estava em jogo a distinção que o curso clássico em um colégio de elite lhe proporcionaria. Seu relato retoma ainda questão da diferenciação, em termos de estatuto profissional, existente no interior da profissão docente. Evidencia-se, nos argumentos utilizados por seu pai, a diferença de *status* entre uma professora primária e uma professora secundária. Em relação aos professores primários, os professores secundários apresentam um grau mais elevado de profissionalização, o que é proporcionado, segundo Lüdke e Boing (2004), entre outros fatores, por uma formação mais longa, passando por uma instituição de ensino superior⁵¹, por uma boa regulamentação da profissão, pela tendência a ir para as classes mais elevadas, nas quais os conhecimentos ensinados são mais especializados. Essa diferenciação se evidencia, mesmo no interior dos estabelecimentos de ensino, não só pelas diferenças salariais, como

⁵¹ No momento da escolarização de Maria Teresa, a formação para o exercício do magistério nas séries iniciais do ensino fundamental era feita exclusivamente em nível de ensino médio, não se necessitando cursar o ensino superior. Já para atuarem nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio, os professores precisavam ter cursado uma Licenciatura.

também pelo distanciamento entre os professores das séries iniciais do ensino fundamental e aqueles, especialistas nas áreas do conhecimento, que atuam nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio. Essa mesma relação se encontra entre os professores de ensino médio e aqueles que atuam no ensino superior. Existe, assim, uma hierarquia interna da profissão docente, na qual as posições extremas são ocupadas pelos professores das séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil, no pólo inferior e pelos professores universitários que atuam em universidades prestigiadas, desenvolvendo sobretudo atividades de pesquisa, no pólo mais elevado. É possível ainda afirmar que, mesmo no interior desse pólo mais elevado, existem diferenciações significativas entre as posições ocupadas, em decorrência dos tipos de cursos, das áreas disciplinares e das pesquisas em que atuam esses professores.

Uma das evidências que se tem dessas diferentes posições hierárquicas no interior da profissão docente é a que se refere ao rendimento médio desses profissionais no Brasil. De acordo com um diagnóstico sobre a situação dos professores no País, realizado pelo MEC em 2003, a partir dos dados da PNAD⁵² 2001, entre as profissões consideradas pela pesquisa, os profissionais com menor rendimento mensal são os professores de educação infantil e do ensino fundamental, com salários em torno de R\$440,00. Estes são seguidos dos professores das séries finais do ensino fundamental (salário médio de R\$599,00) e do ensino médio (salários em torno de R\$866,00). De acordo com esses dados, os suboficiais das Forças Armadas e agentes administrativos públicos têm salários de 1,4 até 2 vezes maiores do que os salários dos professores das séries iniciais (MEC, 2003). Destaca-se aí que tanto os agentes administrativos das instituições públicas como os suboficiais das Forças Armadas são profissionais que não necessitam de escolarização superior. Os professores do nível superior (com salário médio de R\$2565,00) têm rendimentos médios próximos aos dos advogados, delegados e médicos. Esse grupo de profissionais ganha, em média, 4 vezes o que ganha um professor que atua nas séries finais do ensino fundamental, apesar de todos serem profissionais com a exigência de formação em nível superior. Os professores do ensino superior também ganham quase 6 vezes o que ganha um professor que atua nas séries iniciais do ensino fundamental, que pode

⁵² Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.

ou não ter formação superior. O relatório do MEC (2003) conclui que, apesar das inúmeras leis, pareceres e outros documentos que regulam a formação e a profissão docente, ainda não se transformou, de forma efetiva e sustentável, a realidade desses profissionais, em particular, do professor que atua na educação básica.

Assim, tem sentido a preocupação do pai de Maria Teresa em concordar com sua opção pelo magistério, contanto que fosse para os níveis de ensino mais elevados. Para uma família das camadas médias intelectualizadas, com elevado grau de escolarização, a profissão docente para a atuação no nível mais elementar representaria uma descida na escala social. Tal trajetória estaria, assim, numa direção oposta àquela apontada por Nogueira e Nogueira (2002, p. 7) quando assinalam que “todas as condutas das classes médias poderiam ser entendidas, então, como parte de um esforço mais amplo com vistas a criar condições favoráveis à ascensão social”. O que se percebe aqui é a capacidade de as famílias intelectualizadas tirarem “proveito das oportunidades, trunfos e recursos disponíveis (...) em favor do destino escolar dos filhos” (NOGUEIRA, 2000, p. 150). No caso de Maria Teresa, seu pai, professor no ensino superior, conhecedor do sistema escolar e da valorização social das profissões, a orienta para os níveis mais elevados do ensino, nos quais a profissão docente goza de maior prestígio.

Para além das diferenças no que se refere ao prestígio dos vários campos disciplinares e profissionais e das imbricações do mundo feminino com as atividades de ensino, outro fator está relacionado, na perspectiva bourdieusiana, à desvalorização de uma atividade profissional: é o que se refere à quantidade de portadores dos diplomas que dão acesso à profissão. Segundo Bourdieu (2002f, p. 149-50), “um diploma tem todas as chances de ter sofrido uma desvalorização todas as vezes que o crescimento do número de portadores de títulos escolares é mais rápido do que o crescimento do número de posições às quais esses diplomas conduziam no início do período”. Para o sociológico, esse fenômeno se aplica ao caso da “posição de professor que, em todos os níveis, perdeu sua raridade” (BOURDIEU, 2002f, p. 150). Alguns dados analisados pelo INEP no relatório citado anteriormente confirmam essa perspectiva. Constatou-se que, quanto maior o número de profissionais, menor o salário e, portanto, a posição ocupada na hierarquização das profissões (INEP, 2003). Assim, a precarização da profissão docente está relacionada também ao aumento do número de indivíduos que

passaram a ter acesso ao título que os “habilita” ao exercício dessa profissão. Como assinalam Nogueira e Nogueira (2002, p. 6), “quanto mais fácil o acesso a um título escolar, maior a tendência a sua desvalorização (‘inflação de títulos’)”.

É sabido que, nos últimos anos, um número crescente, embora não satisfatório, de jovens, tem chegado aos níveis mais elevados do sistema escolar. Quanto aos cursos de formação de professores, observa-se uma expansão dos cursos de graduação em Pedagogia, em virtude, sobretudo, da elevação do grau de escolarização necessário para a atuação nas séries iniciais do ensino fundamental, prevista na Lei 9394, de dezembro de 1996, o que torna mais acessível e, portanto, mais desvalorizado, o diploma do magistério.

Inserir-se ainda, nessa discussão o acesso a tais títulos escolares por parte das camadas inferiores de condições de existência, normalmente dotadas de um menor volume de capital econômico, cultural e social. Sobre esse aspecto, Bourdieu (2002f, p. 148) assinala que:

A entrada de frações, até aí fracas utilizadoras da escola, na corrida e na concorrência pelo título escolar, tem tido como efeito obrigar as frações de classe, cuja reprodução era assegurada principal ou exclusivamente pela escola, a intensificar seus investimentos para manter a raridade relativa de seus diplomas e, correlativamente, sua posição na estrutura de classes; nesse caso, o diploma, e o sistema escolar que o confere, tornam-se um dos objetos privilegiados de uma concorrência entre as classes que engendra um crescimento geral e contínuo da demanda por educação e uma inflação de títulos escolares.

O declínio da ocupação docente nos últimos anos, provocado pelo entrecruzamento de tantos fatores, foi utilizado como argumento por algumas das famílias dos professores entrevistados para se oporem à idéia deles de se tornarem professores. Cláudia, por exemplo, oriunda de uma família pertencente às camadas menos favorecidas do ponto de vista econômico, assim se lembra desse momento:

Meu pai, quando eu comecei a pensar o que eu ia ser... Ele... tentava tirar isso da minha cabeça. Ele... “Não... vai ser secretária bilíngüe. Vai ganhar muito mais dinheiro” (...) Quando eu comecei a pensar em fazer o vestibular e pensar, que carreira. Ele falou: “Não. Professor você vê como é que tá a situação hoje” (isso já naquela época). “Acho que você ia ser uma boa secretária bilíngüe; você já faz inglês...” E aí eu discuti muito com ele. Briguei com ele. Que ele estava destruindo um ideal. Sabe aquela coisa de adolescente. Adolescente bem... idealista, romântica...

Como afirma Bourdieu (2002d, p. 93), “todo agente econômico é uma espécie de empresário que procura extrair o melhor rendimento de recursos raros”. Para seu pai que, com poucos recursos, tinha conseguido levar sua filha a estudar desde o ginásio no Instituto de Educação, colégio bastante prestigiado nos anos 50 e 60, época em que se deu sua escolarização, certamente a profissão de docente não representava o melhor rendimento para seus investimentos.

Embora o magistério não se mostrasse como uma opção para Eliane, ela também se lembra do movimento feito por sua mãe, professora primária, no sentido de evitar que seus filhos se tornassem professores, em virtude da desvalorização da profissão:

A minha mãe tinha um movimento muito grande de não sermos professores. “Ser professor não é uma boa coisa, professor ganha mal, não vão ser professores”. Então, também, por outro lado, você tinha todo aquele movimento, de ser criada na idéia de que professor não era uma profissão valorizada, do ponto de vista financeiro, de que você trabalhava muito e ganhava pouco, de que você tinha já uma série de dificuldades, já era o momento em que a escola estava perdendo um pouco *status*. Então, o desrespeito com o professor, essas coisas, a gente acabava tendo isso um pouco, também presente no discurso. “Vamos fazer outra coisa, não vamos ser professores”.

Como se viu, não é possível falar das escolhas profissionais dos entrevistados sem levar em conta a questão das diferenciações e da imagem social das profissões presentes nas realidades por eles vividas. Essas diferenciações levam a uma hierarquização definida por uma diversidade de fatores, entre os quais: a quantidade de profissionais que atuam na profissão, a facilidade do acesso aos títulos, a incidência maior de um ou outro sexo, a duração dos cursos de formação, etc.

O que se coloca a partir dessa reflexão é o significado atribuído pelos professores entrevistados para suas opções pelo magistério, uma vez que essa é uma profissão tão desvalorizada do ponto de vista social, econômico e simbólico.

Cabe ressaltar que para a maioria dos professores entrevistados, a opção pelo magistério foi uma opção para atuarem na educação básica, visto que cursaram o curso Normal ou uma licenciatura nas disciplinas específicas das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio.

4.2 A “vocação” e a causalidade do provável

Pode-se afirmar que um dos principais núcleos do trabalho de Bourdieu reside na busca da superação das oposições entre homem e sociedade, agente e estrutura, interioridade e exterioridade, tão presentes no âmbito das ciências sociais. No seio desse embate, Bourdieu formula o conceito de *habitus* compreendido como matriz que orienta a prática do sujeito, guiando-o em suas ações, gostos e escolhas. Assim, para o sociólogo, as escolhas dos agentes são feitas tendo por base esquemas prévios de pensamento e ação – o *habitus*. Ele é, ao mesmo tempo, matriz de leitura do mundo, pela qual percebemos e julgamos a realidade e produtor de nossa ação, de nossa prática, de nossas escolhas.

Nessa perspectiva, “a partir de sua formação inicial em um ambiente social e familiar que corresponde a uma posição específica na estrutura social, os indivíduos incorporariam um conjunto de disposições para a ação típica dessa posição (um *habitus* familiar ou de classe) e que passaria a conduzi-lo ao longo do tempo e nos mais variados ambientes de ação” (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002, p. 4). Na mesma direção, Bourdieu (2002a, p. 98) assinala que “enquanto necessidade feita virtude, o *ethos* de classe é a propensão ao provável pela qual se realiza a causalidade do futuro objetivo em todos os casos de correspondência entre as disposições e as chances (ou as posições atuais e potenciais na estrutura da distribuição do capital econômico e cultural)”.

A prática, a ação do sujeito, incluindo-se aí as suas escolhas, é compreendida por Bourdieu como resultado da relação dialética entre uma situação e o *habitus*, o que o leva a propor uma teoria da prática, que leve em consideração tanto as necessidades dos agentes quanto a objetividade da sociedade (ORTIZ, 1983).

Nessa perspectiva, o *habitus* funciona como princípio de geração de práticas, entre elas, as escolhas profissionais, que se encontram objetivamente ajustadas à possibilidade de realização, sem que para isso sejam necessárias estimativas conscientes da probabilidade de sucesso.

Citando Marx, nos Manuscritos de 1844, Bourdieu (2002c, p. 165) exemplifica a proposição acima:

Seja eu como for, se não tenho dinheiro para viajar, não tenho uma necessidade – no sentido de necessidade real de viajar – suscetível de ser satisfeita. Seja eu como for, se tenho os estudos por vocação, mas não tenho dinheiro para me entregar a eles, não tenho a vocação dos estudos, quer dizer, uma vocação efetiva, verdadeira.

Desta forma, as decisões sobre o que escolher e o que deixar de lado relacionam-se com os esquemas prévios de pensamento e ação, na medida em que estes filtram as opções tidas como inviáveis ou impossíveis. Assim, a escolha profissional não pode ser compreendida como fruto de “aspirações” e “projetos”, como a compreende o pensamento subjetivista, nem como produto de uma coerção mecânica dos fatos sociais, que trata os agentes como meros “suportes” ou “reflexos” redundantes da estrutura social (BOURDIEU, 2002d).

Segundo esse ponto de vista, as escolhas feitas pelos agentes pressupõem uma relação dialética entre o indivíduo e a sociedade. Assim, “as ações, comportamentos, escolhas ou aspirações individuais não derivam de cálculos ou planejamentos, são antes produtos da relação entre um *habitus* e as pressões e estímulos de uma conjuntura” (SETTON, 2002, p.64).

Tendo por base essas reflexões acerca das escolhas que os indivíduos fazem e considerando 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, 2002d, p. 89), debrucei-me sobre as lembranças dos professores entrevistados acerca dos momentos em que optaram pela entrada no magistério, buscando compreender como esses profissionais interpretam o significado dessa escolha. São narrativas plurais que têm como pano de fundo diferentes contextos sociais e uma diversidade de experiências e estratégias vividas ao longo de suas trajetórias.

A investigação levou-me a refletir sobre a pluralidade de significados dessas escolhas profissionais, bem como das condições em que elas se deram. A opção pelo magistério foi constituída sob determinadas condições que – dadas pelas trajetórias desses indivíduos desde a socialização familiar – incorporam idéias, valores e formas de pensar, importantes na constituição de disposições mais ou menos favoráveis ao magistério.

Do conjunto das entrevistas realizadas, no que se refere à forma como cada professor interpreta sua escolha profissional, emergiram quatro tipos de

interpretações, agrupadas por mim a partir das aproximações e distâncias entre os significados atribuídos por eles às suas opções. Para apresentar esse mapeamento, utilizo-me de frases retiradas das próprias entrevistas realizadas, algumas ditas inclusive por mais de um dos professores. São fragmentos de afirmações que expressam modos de pensar e sentir desses professores, acerca de suas opções.

4.2.1 “Nasci professora!”

O sentimento de ter “nascido professor/a” foi expresso, de forma explícita ou implícita, por sete professoras e um professor, em um conjunto de vinte entrevistados. No relato desses professores destaca-se o desejo de ser professor manifestado precocemente na infância e na adolescência e a naturalização de uma escolha feita desde a infância ou o nascimento.

Embora esses oito professores tenham manifestado a opção pelo magistério precocemente, a disposição para a docência foi interpretada de diferentes formas por eles: por tradição familiar, como é o caso de Dilma, Helena e Ilda; pela vontade de realizar o desejo da mãe por Cláudia; pela experiência precoce no âmbito escolar por Perez; ou por algo que naturalmente sempre existiu, como é o caso de Isabel, Adriana e Tânia.

Das memórias das infâncias desse professores emergiram também figuras modelares da profissão docente: a avó de Dilma (diretora de escola); a mãe de Ilda (professora profundamente dedicada); a avó, a mãe e as tias de Helena (que representavam a tradição familiar no campo do magistério); os pais de Adriana (que, embora não exercessem regularmente a profissão, faziam questão de acompanhar de perto a vida escolar da filha, auxiliando nas tarefas, explicando e ampliando os conteúdos trabalhados na escola); as tias paternas de Cláudia (por quem sua mãe tinha profunda admiração); a vizinha de Tânia (vista por ela como uma heroína); a irmã e o cunhado de Perez (este, dono de uma escola). Somente Isabel não revela a existência de uma figura modelar no âmbito familiar; a imagem que ficou para ela foi a de Dora, sua professora da terceira série “primária”. Todavia, nem sempre essas figuras foram vistas pelos professores como significativas para suas escolhas profissionais, como é o caso de Perez:

A minha irmã era professora, também. Meu cunhado era professor. Mas, eu não recebi influência da família, propriamente, não.

Não se trata aí de dizer que as significações que os indivíduos dão em sua conduta são falsas, mas incompletas. Como assinala Bonnewitz (2003, p. 30), “os indivíduos que apresentam explicações de suas práticas não estão conscientes dos determinismos que produzem o seu discurso”. Perez, como a maioria dos entrevistados, não percebe em suas famílias uma influência direta na escolha de suas profissões. Contudo, embora essas famílias não procurassem explicitamente dirigir a escolha profissional dos filhos para o magistério, estava presente no meio familiar uma grande valorização da atividade docente e uma forma determinada de relação com a escola. De acordo com Bourdieu (2002d, p. 112), no interior de uma família ou grupo de origem é a “história da relação objetiva com a instituição escolar que, tacitamente vivida ou explicitamente comunicada através dos julgamentos, conselhos ou preceitos, comanda, a cada momento, a relação prática com essa instituição”.

Algumas dessas experiências tacitamente vividas foram lembradas por algumas das professoras que integram esse grupo. Adriana, Tânia e Dilma, por exemplo, lembram-se de que ganharam de suas famílias um quadro negro para brincarem de escolinha; Tânia, Adriana e Isabel também se recordam de brincarem de professoras com suas bonecas e irmãos, respectivamente; Dilma, Helena e Ilda se lembram dos conselhos dados pelos familiares nos momentos das escolhas profissionais. Pequenos gestos cotidianos, julgamentos de valor, conselhos e orientações ficaram marcados nas memórias e inscritos nas disposições profissionais dessas professoras.

Duas professoras utilizaram o termo vocação para justificar suas disposições para o magistério, considerando-o como inclinação ou tendência natural manifestada desde “sempre”. É o caso de Tânia e de Adriana, como se pode constatar nos seguintes fragmentos de suas narrativas:

A partir dos três, quatro anos, você começa a ter uma memória da tua infância. Eu, desde que me lembre, da minha infância, eu me vejo... brincando com as bonecas, botando lápis na mão das bonecas, enfileirando as bonecas na minha cama, depois mais tarde eu saí dessa brincadeira, para o quadro negro. Sempre, sempre, sempre... **Eu fui talhada**. Eu tenho certeza que existe isso mesmo, é **vocação**. Assim como o padre tem vocação; o médico não pode operar se não for alguma coisa que... vem... com vocação, com desejo. Eu, nasci pra isso. (Tânia, grifos meus)

É uma coisa interessante de dizer, mas desde pequena eu acho que eu já tinha vontade de ser professora, porque eu colocava as bonecas, ficava dando aulas pra elas, escrevia no quadro... a minha mãe é professora de inglês, mas ela não chegou a dar aula em escolas... Mas eu não tenho certeza se foi por influência de minha mãe... Eu acho que isso foi algo que **combina com o meu temperamento**. E eu gostava muito de estudar e, desde criança eu sempre tinha muitos colegas na minha sala, que tinham dúvidas, e como eu era boa aluna, então eu comecei a descobrir – depois das minhas bonecas – que os meus colegas eram uma fonte de prazer pra mim. Porque aí eu ensinava, e emprestava meus cadernos, e eles entendiam. E isso reforçava a minha auto-estima. Eu falei: “não, eu devo ser uma boa comunicadora, quem sabe está aí a **minha vocação**”. (Adriana, grifos meus)

O termo vocação é utilizado por Tânia e Adriana como algo rigorosamente pessoal, que coincide com a personalidade de cada um, algo para o qual cada indivíduo é “chamado”. A vocação guarda um sentido religioso de chamamento (HAGUETTE, apud LELIS, 1996), e é compreendida como algo que vem ao encontro do ser humano que, por sua vez, a descobre; algo que se apresenta, podendo o indivíduo segui-la ou não. Entretanto, apesar de Tânia e Adriana não colocarem ênfase nas condições sociais em que se constituíram seus gostos, suas preferências, suas aptidões, suas aspirações relativas ao futuro profissional (NOGUEIRA, 2002), é significativo o conteúdo de seus relatos, quando tratam da socialização familiar, dos estilos de vida, dos valores, das imagens que trazem de suas infâncias. Suas falas conduzem a uma reflexão sobre alguns dos fatores que estariam por detrás dessas intenções “inatas”. Tânia, por exemplo, se refere a uma vizinha professora, vista por ela como um modelo, e à força dada por sua família, mesmo sem uma influência direta e explícita quanto à escolha profissional:

Eu tinha... uma vizinha no Sampaio, que era professora, e era... uma heroína pra mim, era um ídolo. O tom de voz, a maneira como ela se portava, como ela se... e ela dava aula particular. Além de trabalhar na rede, ela dava aula particular... Também a casa dela era antiga, e tinha aquela mesa enorme, coberta... e aqueles dois bancos enormes, e as crianças ficavam ali no outro turno... ela dando aula particular. A Vera Lúcia é uma pessoa que foi a identificação que eu tive, com o professor, com a professora primária. Todas as sobras, de folhinha mimeografada, ela passava pra mim. Todas as sobras... Então as bonecas ficavam sentadas com lapizinho na mão, e essas folhinhas eu distribuía. (risos) Independente se soubesse explicar ou não... Depois eu pegava vizinha do lado, crianças em Mangaratiba. Eu catava... igual tem gente que cata cachorro na rua, eu catava criança pra dar aula... Alfabetizei um bando de crianças lá assim (...) Minha família dava força. Eu não lembro de ter falado outra coisa...

A força da imagem da brincadeira de infância e da vizinha professora pode ser compreendida, sobretudo, quando se toma a representação que Tânia tem desses momentos permeados de afetividade e do que eles significavam no contexto de sua vida, naquela época:

Sempre morei no Méier, e nos finais de semana, e nos finais de semana, eu ia pro Sampaio. Que era um bairro residencial e hoje ele tá uma violência danada. Mas era um bairro residencial, nós andávamos de bicicleta... E, enfim, infância... meus avôs... infância bem pobre. Aquele casarão da irmandade, mas imenso, imenso, imenso, imenso, imenso, imenso. Tinha galinheiro, tinha... e, a minha diversão era essa. Eu morava num apartamento no Méier, que não tinha área de lazer nenhuma (...). E, eu era caçula... e a única filha mulher. E dois irmãos mais velhos que eu, cinco, seis anos mais velhos. E aí eu ficava bastante presa...

Também Adriana, além de destacar que sua mãe era professora de Inglês e que seu pai havia sido professor de Hebraico, em sua juventude, se lembra do carinho com que os dois a ajudavam nas tarefas escolares, reconhecendo, inclusive, a influência desse fator em seu prazer de ensinar:

Eu sempre tive um acompanhamento de perto dos meus estudos e, tanto a minha mãe quanto o meu pai, sempre foram muito pacientes e muito interessados em ensinar, a mim. Então, isso pode também ter sido... terem sido fatores de grande impacto no meu prazer de ensinar. Porque eu também recebi ensinamentos de uma forma muito agradável, nunca fui cobrada pra ser primeira aluna – eu acabava sendo, pelo prazer de estudar – então, não havia assim: você tem que estudar. Eu estou te ensinando para você tirar... não, nunca houve isso. Era o prazer.

Essas lembranças ajudam a compreender uma disposição para o magistério a partir dos modos de agir, sentir e pensar incorporados durante o processo de socialização vivido na infância. Ajudam também a compreender a vocação como disposição adquirida dentro de certas condições sociais, que incluem as condições materiais de existência, os códigos de conduta, a valorização da escolarização, a relação com o conhecimento e com a instituição escolar, entre outros fatores (BOURDIEU, 2002d). Chamam a atenção ainda para a dimensão da afetividade e sua importância na transmissão e incorporação do capital cultural e escolar.

Embora ambas as professoras tenham se referido ao magistério como um projeto acalentado desde muito cedo, o fato é que Tânia concretizou essa tendência a partir de sua formação no curso Normal, e Adriana o fez somente ao final do ensino médio, quando optou pelo curso de licenciatura em Biologia. É possível que, com menores restrições do ponto de vista do capital econômico e

cultural, Adriana e sua família tenham optado por uma escolarização geral mais longa, deixando a formação profissional para o nível superior, num claro ajuste entre as condições sociais e as potencialidades objetivas para a realização de sua opção profissional. Eis alguns fragmentos de seus relatos que destacam os momentos em que decidiram por seus cursos superiores:

A discussão que eu tentava colocar, pra minha mãe na época da escolha do vestibular... Eu fui excelente aluna, de Escola Normal. Excelente. Eu já era muito boa aluna em Português, adorava História, e as disciplinas da formação, as disciplinas pedagógicas, eu amava. Eu fiz um curso, num desejo absoluto. (Tânia)

Até a véspera do vestibular eu não sabia bem o que eu ia fazer. Porque eu gostava... Eu queria ser professora e gostava de várias disciplinas, eu cheguei a pensar em fazer Letras, porque eu sou muito boa em línguas, e aí acabei optando pela Biologia. Mas sem qualquer influência específica dos meus pais. A opção pelo magistério foi *a priori*. Foi antes de eu escolher em que eu ia desenvolver o magistério. (Adriana)

Mesmo não utilizando o termo vocação, enquanto disposição natural (LELIS, 1996), para justificar a opção pelo magistério, o sentido do termo permaneceu embutido na naturalização da escolha pelos demais professores que integram esse grupo. É o caso, por exemplo de Isabel, que destaca:

Eu costumo dizer que **eu nasci professora**. Embora eu tenha um problema com essa idéia de vocação (...) E desde que eu me entendo por gente, eu botava os meus irmãos mais novos do que eu (...) E eu botava M e J, que são esses meus dois irmãos, sentados pra dar aula pra eles. Com sete anos de idade, seis, sei lá... (grifo meu)

Mesmo problematizando o significado do termo vocação, Isabel interpretou sua escolha como algo inscrito em sua personalidade, como destaca em outro momento de sua narrativa:

Eu insisto, eu nasci professora. Eu nunca fiquei nervosa pra falar em público em toda a minha vida. Eu nunca tive uma dificuldade pra dar uma aula. Em lugar nenhum. Fazer palestra, mil professores... Eu não tenho, sem chance...

Apesar de seu relato se assemelhar ao de Tânia e Adriana quanto ao fato de interpretarem suas opções pelo magistério como algo que nasceu com elas, Isabel não se recorda de nenhuma influência familiar e fez questão de destacar que, se seguisse os exemplos de sua família, jamais seria professora.

Então, enfim, não tinha exemplo, eu não tenho nenhum irmão professor. Tenho alguns tios e tias, mas eu sequer o sabia, quando era criança, enfim, porque não se falava sobre isso, não se discutia isso.

A minha trajetória familiar, me encaminharia para qualquer coisa, menos pra área pedagógica. Porque é uma família, notadamente, cientificista, positivista, é... Quando eu larguei a faculdade de Química pra estudar Pedagogia, os meus pais aceitaram bem, mas assim, tipo: “essa menina ainda não sabe o que quer..., deixa ela ensaiar”.

Mas do ponto de vista familiar, eu acho que a marca principal da minha família, seria uma destinação, não só, mais científica, mas como menos feminina.

Como afirmam Nogueira e Nogueira (2002, p. 4), o “sistema de disposições incorporado pelo sujeito não o conduz em suas ações de modo mecânico. Essas disposições não seriam normas rígidas e detalhadas de ação, mas princípios de orientação que precisariam ser adaptados pelo sujeito às variadas circunstâncias de ação”. No caso de Isabel, o que ficou de sua socialização primária, parece ter sido um sistema de valores, incluindo-se aí a atitude da família a respeito da escola e da relação com o saber, visto que todos os seus familiares eram portadores de diplomas de ensino superior, capaz de definir, entre outras coisas, a relação que ela desenvolveu com o estudo. Nessa perspectiva, “a estrutura social conduziria as ações individuais e tenderia a se reproduzir através delas, mas esse processo não seria rígido, direto ou mecânico” (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002, p. 4). Para a família de Isabel, pertencente às camadas médias superiores e portadora de um elevado nível de capital cultural, possivelmente o magistério se apresentava apenas como uma dentre as muitas trajetórias possíveis, embora não fosse essa a posição (certamente menos valorizada) desejada para a filha, como deixa transparecer a fala de sua mãe na seguinte narrativa:

Eu disse a ela que eu não queria mais fazer científico, que eu queria largar aquilo tudo, que eu queria fazer Normal porque eu queria dar aula pra criança. E ela me implorou pra eu terminar o segundo grau, porque era a única filha que a preocupava era eu... de eu não terminar o segundo grau. E ela dizia que achava **que eu estava buscando era um caminho mais fácil...**, mas que sair no meio não ia ser bom. Isso eu tava no meio do segundo ano... “Você pelo amor de Deus termina, depois se você quiser você vai fazer Normal, Pedagogia”..., mas... e... Enfim, eu acreditei que ela tinha razão, terminei, fiz o vestibular, fui estudar Química na UFRJ, fiquei lá um ano e meio, e fiz um vestibular pra fazer... pra estudar Pedagogia, na única faculdade na época que tinha habilitação pra trabalhar com educação infantil, na época pré-escola à quarta série... (grifo meu)

Destaca-se, mais uma vez, nesse trecho de seu relato, a “rebeldia” de Isabel, tão recorrente em sua narrativa. Sua auto-imagem é a de alguém que “sempre fez o que quis”, que “não tinha modos de menina”, que “é absolutamente explosiva”, que “tem uma postura totalmente contra-corrente”⁵³. Para Bourdieu (2003, p. 132), “no interior de uma família, nem todos os seus membros têm a mesma capacidade e a mesma propensão a conformar-se à definição dominante”. O autor denomina forças de fusão aquelas que convergem para ordenar o que é de interesse coletivo da família e forças de fissão aquelas que remetem à luta pela autonomia de sujeitos individuais, que se contrapõem à família como sujeito coletivo (BOURDIEU, 2003; ROMANELLI, 2000). A preocupação demonstrada pela mãe de Isabel e a tensão que envolveu essa escolha profissional evidenciam que as forças de fusão e as forças de fissão, o familismo e o individualismo “não se excluem, mas convivem de modo tenso e conflitante na cena doméstica” (ROMANELLI, 2000, p. 106).

Assim, pode-se argumentar que as disposições não são adquiridas de uma forma direta ou mecânica e que a “ação dos pais não é soberana e encontra seu limite na reação dos filhos às tentativas de controle e imposição dos genitores” (ROMANELLI, 2000, p. 106). Mesmo tendo entrado para a universidade para cursar Química, uma profissão “mais científica”, “menos feminina”, como ela interpretava a “vocação” de sua família, Isabel acaba por optar pelo curso de Pedagogia e, dentro desse curso, pelo magistério da educação infantil à quarta série, área de atuação menos valorizada dentro da carreira docente.

Outra forte lembrança de Isabel é a de sua professora da terceira série – Dora – que, segundo ela, era “absolutamente adorável”, “portadora de um vozeirão”, “bravona”, “um espetáculo de professora”, “uma professora maravilhosa”, certamente, uma professora com a qual ela se identifica profissionalmente, como se pode constatar nos seguintes fragmentos de seu relato, acerca de como se vê, hoje, como pessoa e professora:

Eu sou uma pessoa absolutamente explosiva, eu falo alto pra “caramba”, ou seja, é o improvável do improvável eu ter dado uma boa professora de pré-escola e de primeira a quarta série.

⁵³ Expressões utilizadas por Isabel, ao longo da entrevista, para se autocaracterizar.

Eu sempre tive uma relação muito tranqüila com as crianças. Agora, na hora de dar “esporro”, é “esporro” mesmo. E eu sou assim com os meus filhos e com aluno também. De graduação também.

Eu tinha uma relação superbacana com as crianças. Tenho com as minhas alunas até hoje (...) Eu sou muito companheira dos meus alunos.

Essas lembranças ajudam a compreender que as disposições, incluindo-se aí as opções profissionais nascidas na infância, são constituídas socialmente a partir dos estilos de vida, das idéias, dos valores e comportamentos valorizados ou desvalorizados, das experiências impregnadas de afetos vividas nos diferentes espaços onde se deu a socialização do indivíduo. Assim, na opção de Isabel pelo magistério, entrecruzam-se diferentes elementos guardados em sua memória: o valor do estudo e da escola, a rebeldia contra as expectativas da família, a relação positiva com sua professora da terceira série. Uma disposição adquirida a partir das determinações das condições sociais, mas que encerra uma dose de individualidade na resposta que o agente constrói ao longo de sua trajetória, constituída assim na mediação entre o individual e o coletivo.

Foi nessa perspectiva que Bourdieu formulou o conceito de *habitus*, ou seja, para ultrapassar a oposição entre subjetivismo (que privilegia a consciência e as vontades individuais, desconhecendo as disposições duráveis dos agentes, produtos de um processo de interiorização das estruturas) e objetivismo (que trata os agentes econômicos como partículas indiscerníveis submetidas às leis de um equilíbrio quase mecânico, como “suportes” da estrutura, como reflexos redundantes das estruturas). Assim, “o *habitus* encerra a solução dos paradoxos do sentido objetivo sem intenção subjetiva, entre outras razões porque (...) ele propõe explicitamente a questão de sua própria gênese coletiva e individual” (BOURDIEU, 2002d, p. 84). Compreendido dessa forma, o *habitus* é uma estrutura interna sempre em via de reestruturação, na medida em que confrontado com situações conjunturais nos diversos espaços sociais, ele torna possível a criação de novas modalidades de conduta dos agentes, possibilitando-lhes de certa forma, a produção de determinadas improvisações regradas. Sobre o *habitus* primário, constituído na socialização familiar, enxertam-se *habitus* secundários, adquiridos nos outros espaços de socialização, dentre os quais destaca-se a escola, integrando um mesmo conjunto.

Analisando os relatos dos outros professores que integram o grupo daqueles que manifestaram a opção pelo magistério ainda na infância e adolescência, emergiu uma outra interpretação dada às escolhas profissionais, relacionada com a tradição familiar. Foi o caso de Dilma, Helena e Ilda, que mencionaram o fato de pertencerem a uma “linhagem” de professoras: mães e avós que tinham sido formadas por uma Escola Normal, numa época em que esta gozava de todo o prestígio social, como promotora de uma “boa educação” para meninas de um “bom nível social”.

Para Dilma ficou toda a distinção que essa profissão e a formação na Escola Normal haviam conferido à sua avó:

A minha vó era professora primária, foi diretora de escola (...) Eu acho que eu, eu, eu nasci com vontade de ser professora. Porque eu já brincava de boneca, botava, porque tinha um quadro-negro... Eu gostava muito de brincar de professora. E eu me lembro, que eu assim, pequena, eu dava aula pras empregadas lá de casa. Elas tavam no supletivo, e as dificuldades... Eu que fazia os exercícios com elas, ensinava... Eu devia ter uns oito anos, nove, por aí. Agora, de certo modo, acho que vovó foi uma influência. (...) Eu me lembro assim que a minha vó, aniversário da minha vó, aquelas professoras do colégio iam lá... Tinha aqueles lanches, eu...

Em sua trajetória, destaca-se a naturalização da opção pela Escola Normal e, portanto, pelo magistério, que em nenhum momento foi questionada por ela, o que fica explícito em outro fragmento de sua narrativa.

Me lembro dela sempre dizendo: “não faça Normal aqui no Estado do Rio”. Porque aqui você tinha que fazer uma prova, depois que terminava o Normal (...) E às vezes ia parar lá em “Deus me livre”. E no Estado da Guanabara, as pessoas saíam direto das Escolas Normais públicas pras escolas (...) E aí, eu fui pro Instituto de Educação no Rio. Fiz pré-normal no Instituto Guanabara, não sei se ainda existe (...) Eu me formei no Instituto de Educação do Rio. Acho que tanto a minha avó...

As dúvidas de Dilma se concentraram no ensino superior. Já trabalhando desde 1962 e atuando como supervisora pedagógica do DEC⁵⁴, ela se refere ao seu ingresso no curso de Pedagogia, constrangida que foi por necessidades profissionais:

Aí veio a lei que tinha que fazer faculdade (...) Então, todo mundo tinha que ter o curso de Pedagogia. Então, aí, eu fiz a prova, passei pra UFF. Fiz a faculdade...

⁵⁴ Distrito de Educação e Cultura, que correspondia ao nível intermediário do sistema de ensino do antigo Estado da Guanabara.

Nesse período que eu fiz a faculdade, meus pais foram pra Brasília, eu resolvi ir. Cheguei lá meu currículo dava pra Psicologia, eu preferi Psicologia. Que até hoje eu sou uma psicóloga frustrada. Aí tive que fazer um ano, um ano e meio lá, Psicologia. Quando eu voltei, a UFF não aceitou a minha mudança de curso. Porque Psicologia ainda era da área médica. Aí eu voltei pra Pedagogia.

Em seu relato destaca-se uma espécie de ajuste de seu desejo às necessidades impostas já na vida profissional.

Helena também se refere a uma disposição para o magistério manifestada desde muito cedo e à importância de ter pertencido a uma família de professoras:

Já no primário, já tinha essa coisa d'eu imitar, de dar aula... Eu dava aula, por exemplo, pra uma empregada que não sabia ler e escrever, lá em casa. Então eu comecei a dar aula pra ela.

Todas as mulheres da família de Helena eram professoras: sua avó e sua mãe tinham se formado na Escola Normal; suas tias, pelo lado de seu pai, eram professoras que desempenhavam funções importantes no cenário escolar da época: uma era diretora de grande escola pública no Rio de Janeiro e a outra era professora do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Também seu irmão, bem mais velho que ela, havia se casado com uma normalista. Como se vê no seguinte fragmento de seu relato, as lembranças das mulheres de sua família são lembranças carregadas de valores e afetividade:

A família de minha mãe é uma família muito grande. Minha vó foi formada professora pela Escola Normal. Então, isso no início do século. E minha mãe também foi formada. Então eu tinha isso muito forte... esse lado das professoras, que foram formadas, e retratos de formatura de minha mãe... Essas coisas assim sempre foram muito importantes na nossa vida. Pelo lado do meu pai também. Minhas tias todas, todas não, mas duas delas eram professoras. Foram professoras, assim, bem, bem atuantes. Uma era, foi diretora da Escola Argentina muito tempo... E a Tia Elza foi professora no Instituto de Educação do Rio, que também de vez enquanto eu ia com ela. Ela era professora de artes e eu gostava de ir no Instituto, algumas vezes, poucas... mas eu me lembro muito, assim, de subir as escadas do Instituto, de ver.. Tinha aqueles bichos empalhados, tinha umas coisas assim. Então eu tenho essa lembrança muito forte... uniforme das meninas...

Destaca-se, nas lembranças de Helena, a força dos condicionamentos sociais e culturais a que estão submetidas as crianças desde o nascimento. O valor dado à profissão docente por sua família e a imagem da Escola Normal, sobretudo do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, estão presentes na opção de Helena pelo magistério, mesmo diante das dúvidas que cercaram todos os momentos de

decisão acerca dos caminhos profissionais a seguir. Em suas memórias, destaca-se a dúvida entre o magistério e a Medicina, manifestada por diversas vezes: no final do curso ginásial, na escolha do curso de graduação e ainda, bem mais tarde, no momento em que resolveu fazer o mestrado. É o que aparece nos seguintes fragmentos de seu relato:

No final do, do ginásio, eu comecei a me empolgar um pouco pela Medicina – meu pai era médico. E comecei então a pensar, em fazer Medicina também. Mas ele não apoiou. Aquela coisa daquelas épocas, dos anos 60, e tal. Ele disse: não, você vai fazer primeiro o Normal. E depois você escolhe o que você quiser. Aí você pode fazer o que você quiser. Mas primeiro, o Normal.

Me formei naquele ano, e, como a gente tinha uma base muito pouca de Matemática, de Física, da parte científica. Eu sabia que eu não ia conseguir passar pra vestibular nenhum de Medicina, e fiquei naquela dúvida. Eu falei: “vou fazer um cursinho mais um ano, pra conseguir passar pra Medicina” (...) Eu, enquanto ia esperar a história de fazer o cursinho, eu me enfiei logo no vestibular de Pedagogia, porque meu irmão disse: “Não, faz Pedagogia, porque hoje em dia, você tem que fazer uma faculdade logo e tal”.

Porque, nesse momento que eu pensei novamente, que que... Eu vou voltar, que que eu vou fazer? Quero fazer o mestrado, mas acho que eu não tenho condição de entrar direto no mestrado. Me passou ainda pela cabeça: e o vestibular de Medicina? Será que não é o momento? (...) Mas, daí eu fiquei: “gente, eu já tenho uma trajetória, sei lá”. Também achei que tinha... que eu já tinha, assim, um conhecimento acumulado, que eu, enfim, ia começar numa outra área... (...) E aí eu fui, então, voltei à trajetória então de magistério. E aí eu me encontrei realmente sabe, nessa segunda fase. Porque, até o curso mesmo de, de, da faculdade, foi um curso assim, que eu fiz sem muitos desafios. Foi um curso que era muito, tranquilo demais pra mim, você tá entendendo?

Da narrativa de Helena ficou a impressão de um certo desinvestimento no sentido de abandonar a trajetória sonhada para “voar mais baixo”.

O relato de Ilda trouxe muitos aspectos semelhantes ao de Helena: a mesma idade e, portanto, a mesma época de escolarização⁵⁵, a mesma tradição familiar, a mesma dúvida diante da profissão, como se pode ver a seguir:

Desde que eu nasci, eu acho que essa questão da, do ser professora, foi se tornando importante pra mim. Embora, eu tenha durante, meus estudos, de segundo grau na época, escolhido ser médica, porque a família tem também muitos médicos. Então, eu tinha esses dois caminhos muito próximos. Não é à toa que eu tenho três irmãos médicos, e, essa era a... o que eu queria. Mas na hora do vestibular eu desisti, graças à Deus, e como minha mãe sempre foi uma pessoa que valorizou o desejo nosso, cada um escolhia a profissão que realmente quisesse, e ela apoiava as nossas decisões nesse sentido. E eu acho que, foi uma decisão acertada.

⁵⁵ Ambas tinham cinquenta e dois anos no momento da entrevista e ambas cursaram o curso ginásial na segunda metade dos anos 60.

Apesar de Ilda ter destacado que sua mãe valorizava o desejo de cada um dos filhos, ela se lembra de ter feito, no ensino médio, o Normal e o científico, por orientação da mãe. Assim ela relatou:

Fiz o Normal – isso é importante dizer – fiz Normal e científico na época (...) Então minha mãe sempre disse: “Não vai ser professora sem antes ser normalista... é importante. **Sempre a... moça é normalista**”. Mas foi muito bom pra mim. Eu acho que foi muito importante.

As lembranças dessas duas professoras nos levam a reflexão sobre um aspecto que não se pode deixar de levar em conta: o fato de o magistério ter sido considerado ao longo de muitas décadas como uma profissão adequada a uma geração de mulheres. Essa forma de pensar teve origem no séc. XIX, quando a profissão de professora era a única que as mulheres tinham o direito de exercer. Conforme Santos e Luporini (2003, p. 18), “era aceitável que as mulheres desempenhassem um trabalho, desde que este significasse cuidar de alguém”. Isto se justificaria em razão de um conjunto de traços de personalidade normalmente associados ao ser mulher, tais como: instinto maternal, carinho, docilidade, compreensão, paciência, abnegação. Assim, o magistério foi compreendido por longo tempo como um prolongamento das atividades maternas. Pode-se perceber, nas narrativas de Helena e Ilda, a presença dessa imagem de profissão adequada às mulheres, explicitada nas falas dos seus familiares. Destaca-se aí a força dos condicionamentos sociais e culturais a que um indivíduo está submetido desde que nasce e que pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação, através de pequenos gestos cotidianos, reações ou manifestações verbais. Faz parte do *habitus* em seu estado incorporado e pode ser adquirido de maneira totalmente dissimulada e inconsciente, permanecendo marcado por suas condições primitivas de aquisição (BOURDIEU, 2002b).

No caso de Dilma, Helena e Ilda, as quais fizeram o curso Normal, o que significa uma opção feita ainda antes do ensino médio, e interpretaram suas opções profissionais a partir de uma sucessão familiar, destaca-se a idéia de uma herança profissional, como “um conjunto de direitos de preempção sobre o futuro, sobre as posições passíveis de serem ocupadas e, por conseguinte, sobre as maneiras possíveis de ser homem” (BOURDIEU, 2002d, p. 96). Assim, o *habitus*, isto é, o organismo do qual o grupo se apropriou e que é apropriado ao

grupo, funciona como o suporte material da memória coletiva. É instrumento de um grupo que tende a reproduzir nos sucessores o que foi adquirido pelos predecessores (BOURDIEU, 2002d). Nessa perspectiva, o *habitus* não é o produto apenas de uma condição social de origem, mas o produto de uma trajetória social definida através de várias gerações. Nesse caso, “o *habitus* representa a inércia do grupo, depositada em cada organismo sob a forma de esquemas de percepção, apreciação e ação que tendem, com mais firmeza do que todas as normas explícitas (...) a assegurar a conformidade das práticas para além das gerações” (BOURDIEU, 2002d, p. 112-3). O *habitus*, assegurando essa hereditariedade dos caracteres adquiridos, oferece ao grupo “um dos meios mais eficazes para perpetuar-se enquanto grupo e transcender os limites da finitude biológica no sentido de salvaguardar sua maneira distintiva de existir” (BOURDIEU, 2002d, p. 113).

No caso dessas professoras, as escolhas profissionais parecem se ajustar às expectativas dos meios sociais nos quais viveram. Nessa direção, Bourdieu (2002d, p. 85) assinala que “as disposições constitutivas do *habitus* que estão duravelmente inculcadas pelas condições objetivas e por uma ação pedagógica tendencialmente ajustada a essas condições tendem a engendrar expectativas e práticas que são objetivamente compatíveis com essas condições e previamente adaptadas às suas exigências objetivas”. Pode-se refletir, a partir daí, sobre a importância dessa ação pedagógica, não totalmente consciente, dessas famílias para as escolhas profissionais dessas professoras.

Apesar de ter manifestado uma disposição para o magistério ainda na infância, entrando para o Instituto de Educação desde o ginásio, Cláudia viveu essa experiência de forma muito diversa das professoras mencionadas anteriormente. Moradora do subúrbio, única filha mulher dentre os cinco filhos de seus pais, vivendo sob condições de existência com muitas restrições do ponto de vista do capital econômico, cultural e simbólico, ela manifestou desde muito cedo, o interesse em se tornar professora, interpretado por ela, como o cumprimento do desejo de sua mãe.

Acho que tem, tem uma influência grande da minha mãe. Que tinha, que tinha o desejo de ter sido professora. Então, eu acho que eu cumpri o desejo dela.

Em outro momento de seu relato, ela destaca:

Principalmente minha mãe fez um investimento grande: “Você vai ser professora”. E eu também ficava muito dentro de casa... Então, essa coisa de brincar de escola... de ser alfabetizada pela minha mãe na varanda... E eu acho que, além disso, um outro fator é que, as irmãs do meu pai, eram professoras. Então tinha essa coisa, sabe? De ver aquelas irmãs... A minha mãe, que era uma pessoa que vinha de classe popular... ver assim, as irmãs do meu pai, como... com o maior respeito, a maior admiração, por elas serem professoras.

Ficou para Cláudia a imagem da mãe que, por restrições econômicas, não conseguiu realizar seu grande desejo de ser professora e compensou isso “dando aulas em casa”, demonstrando grande admiração por suas cunhadas e fazendo um grande investimento na escolarização de seus filhos. Ao “determinar” que a filha seria professora, busca apropriar-se de um futuro possível e orienta sua prática para a concretização dessa ambição sonhada, encaminhando a filha para o Instituto de Educação desde o ginásio.

Segundo Bourdieu (2002d, p. 88), “a ambição consciente de apropriar-se do futuro pelo cálculo racional, depende estreitamente das chances – inscritas nas condições econômicas presentes – de conseguir tal apropriação”. É possível que as cunhadas professoras tenham representado, para a mãe de Cláudia, o elemento de realidade que permitia vislumbrar as chances da realização do futuro sonhado para a filha. Não se tratava assim, de uma “demanda sem efeito”, ou seja, de uma demanda baseada tão somente na necessidade ou desejo, descolada das chances efetivas de se tornar concreta, apontadas pela presença, no universo familiar, de portadores do diploma almejado. A esse respeito Bourdieu (2002d, p. 89) assinala que “as aspirações efetivas, capazes de orientar realmente as práticas, por serem dotadas de uma probabilidade razoável de serem seguidas de efeito, não têm nada em comum com as aspirações sonhadas, desejos ‘sem efeito, sem ser real, sem objeto’, como diz Marx, ou com os simples projetos, projeções conscientes e explícitas de possíveis...”

O único professor homem que integra o grupo daqueles que manifestaram, desde muito cedo, a tendência para o magistério foi Perez, que interpretou sua opção a partir das experiências no âmbito escolar vividas ainda na adolescência. São lembranças que estiveram presentes em diferentes fragmentos de sua narrativa:

O meu interesse, sempre foi por educação.

Eu tenho uma história com a educação, muito interessante também. Porque na verdade, eu desde os catorze anos, eu já andava envolvido com educação. Eu tinha um cunhado, que era proprietário de escola. Então eu, a certa altura da minha vida, ele me levou para estudar na escola dele, para ajudá-lo... logicamente, dentro do que eu podia, na administração da escola dele. Então eu, por exemplo, com quinze anos, eu me tornei, assim, bastante íntimo com a questão burocrática da escola... E eu aprendi tudo de escola, e até mesmo dava algumas aulas, em exame de admissão, preparatório de admissão...

Perez ressaltou também que, mesmo antes dessa experiência, ele já havia “trabalhado” no Colégio Batista do Rio de Janeiro, para fazer jus a uma bolsa de estudos, durante o seu curso ginásial, o que o ajudou a familiarizar-se com a instituição escolar ou, “conhecer o colégio por dentro” e “participar da vida do colégio”, utilizando suas próprias expressões.

Em outro momento de sua entrevista, ele relata com carinho a experiência que considera ter sido determinante para sua opção profissional:

Quando eu estava com os meus dezesseis anos... dezesseis pra dezessete anos, um dia, um professor apareceu na casa do meu cunhado, no dia primeiro de janeiro, dizendo que estava passando por ali – isso era no interior de Minas – porque ele estava indo para uma cidadezinha próxima – mas já no Espírito Santo – onde ele ia receber um colégio que ele havia comprado. Mas que ele tava com um problema muito sério, porque ele havia convidado, um professor aqui do Rio de Janeiro, pra ir dirigir esse colégio, só que esse professor, a esposa estava esperando o primeiro filho, e esse professor havia condicionado o nascimento do filho, aqui no Rio, à ida dele para o Espírito Santo. (...) E ele perguntou ao meu cunhado, se meu cunhado não tinha ninguém que pudesse tomar conta da escola, receber com ele a escola, e tomar conta da escola, até que o novo diretor... fosse liberado (...) E o meu cunhado disse: “olha, eu não tenho ninguém. Agora, péra aí... o meu cunhado... Ele tá familiarizado com a escola. Fala com ele, se ele pode ir. Ele é muito responsável”. Eu era garoto ainda... tava no último ano do ensino médio. E aí eu fui pra uma cidadezinha... Guaçuí. Lá, nós recebemos o colégio. Ele me deu toda orientação, logicamente, que me disse: “olha, eu, volto aqui com frequência. Eu estarei aqui semana que vem. Na outra semana eu volto. Mas você se sinta responsável” (...) Foi no dia primeiro de janeiro, que eu fui pra lá. Com a perspectiva de ficar lá quinze dias, um mês no máximo. E o bebê não nascia. E passou janeiro, e passou fevereiro, e entramos em março... E eu sei que, só em março, é que o bebê nasceu (...) Mas, o que eu quero dizer, com relação a tudo isso, é que eu fui me familiarizando, me entranhando, e me entusiasmando com a educação. Foi muito significativa. E foi praticamente ali, que eu me decidi a seguir a carreira... de educação.

Essas lembranças de Perez levam à compreensão das experiências na escola de seu cunhado, no Colégio Batista e na escola que foi dirigir, como uma

inserção profissional precoce a partir dos constrangimentos do ponto de vista econômico a que estava submetido.

Para Perez, foram determinantes também algumas imagens modelares de professores, dentre as quais, a de um amigo de seu pai, assim lembrado por ele:

E depois eu recebi uma influência muito grande... porque quando eu voltei, para o Rio, eu.. meu pai tinha um amigo... ligado à Igreja... professor Luciano Lopes... José Luciano Lopes. E foi um grande educador. Foi professor do Instituto. Ele, ele publicou vários livros sobre educação, e há um livrinho dele, muito bom, sobre Pestalozzi, por exemplo. E o professor Luciano, ele era um entusiasta, como professor, como pedagogo. Uma passagem... por uma universidade americana, na área de educação. E ele de certa forma me influenciou muito também.

Embora Perez tenha afirmado que não recebera nenhuma influência da família para se tornar professor, as disposições para o magistério parecem ter sido forjadas no seio de um universo familiar mais extenso: a irmã, o cunhado, o amigo do cunhado que o convidou para dirigir uma escola aos dezesseis anos, o amigo de seu pai, professor entusiasta, etc. Essas lembranças ajudam a compreender suas disposições profissionais, a partir também de uma “hereditariedade” dos caracteres adquiridos em seu grupo social. Nessa perspectiva, o *habitus* se apresenta como um tipo de tendência do grupo para persistir nos sucessores. Para Bourdieu (2002d), essa espécie de tendência do grupo para perseverar em seu ser, porque inconsciente, opera em um nível muito mais profundo que as tradições familiares ou que as estratégias conscientes dos indivíduos. A familiaridade de Perez com a instituição escolar e com a profissão docente permitiu adotar estratégias ‘racionais’ sem ter que pensá-las como tais. Assim, o curso de Pedagogia, que naquela época⁵⁶ estava voltado para formar os especialistas de educação, foi a única opção de Perez, no momento em que ele ingressou no ensino superior.

Quando ingressei na universidade, fui fazer o curso de Pedagogia. Minha proposta, sempre foi uma proposta de educação, voltada para educação.

Apesar de ter tido uma infância e adolescência com algumas restrições do ponto de vista do capital econômico, o mesmo não se deu com relação ao volume de capital social, ou seja, da rede de relações de seus familiares, o que,

⁵⁶ Perez concluiu o curso de Pedagogia em 1963.

certamente, favoreceu sua trajetória escolar e o impulsionou em direção a um futuro percebido como possível. Esse capital social foi acionado para favorecer sua escolarização e tornar possível a antecipação de um futuro, cujas chances de realização já se inscreviam nas condições objetivas presentes.

Do conjunto de experiências vividas por esse grupo de professores que interpretaram suas opções profissionais a partir de um desejo manifestado naturalmente desde a infância ou adolescência, como algo inscrito em suas personalidades, emergiram algumas regularidades, tais como a força das imagens modelares presentes no universo familiar mais amplo; exceto no caso de Isabel, cuja imagem mais forte se inseria no universo escolar e o início, precoce, de uma experiência docente, vivida com “alunos” reais ou imaginários.

Nos estilos de vida, nas trajetórias familiares e, sobretudo, nos valores vividos tacitamente ou explicitamente comunicados, encontramos a chave para compreender essa “vocação” nascida na infância e, algumas vezes, desde o nascimento.

Desses oito professores, apenas Perez, Adriana e Isabel não cursaram o Normal, o que indica que, para todos os outros, a opção precoce pelo magistério se fez acompanhar por estratégias para a realização também precoce de uma aspiração “inscrita em suas personalidades”. Isabel e Perez, apesar de não terem feito o curso Normal, optaram pela Pedagogia, curso que se aproxima do Normal no que se refere ao campo de atuação do egresso (as escolas de ensino fundamental) e à pouca valorização social.

4.2.2

“Não queria ser professor/a...”

Nos relatos de vida, emergiram também sentimentos de negação à idéia da “vocação”. Metade dos entrevistados que manifestaram explicitamente que não queriam ser professores, porque suas escolhas recaíam sobre outra carreira ou porque não sabiam bem o que fazer. Dentre esses dez professores, seis justificaram a ausência de uma disposição para o magistério em virtude de outras possibilidades profissionais. Duas professoras explicitaram que não tinham um projeto profissional definido e acabaram optando por serem professores.

Finalmente, as outras duas professoras afirmaram que a vida acabou encaminhando suas trajetórias para o magistério. Assim, de acordo com essas interpretações, subdividi esse conjunto de professores em três subgrupos, utilizando também fragmentos de afirmações feitas ao longo de suas narrativas.

4.2.2.1

“Não queria ser professor/a, queria ser...”

Nesse primeiro subgrupo reuni os depoimentos de Ana Lúcia, Renato, Lúcia, José Fernando, Silvia e Iara que manifestaram a ausência de uma disposição para serem professores em decorrência de outra opção profissional que, por diferentes motivos, não se concretizou.

Dentre esses, apenas Ana Lúcia descartou a “vocação” inicial bem antes da decisão sobre o curso superior que faria. Durante o curso ginásial queria fazer Psicologia ou Medicina. Já no ensino médio se encantou pelo magistério e pela História. Referindo-se ao período em que concluía o ginásio, ela recorda:

Eu resolvi que eu precisava ir pra uma escola muito boa. Porque afinal eu queria, estudar... Na época eu queria fazer Psicologia. Então eu quis ser médica. Eu quis ser tudo na vida, menos professora.

Ana Lúcia interpreta sua opção pelo magistério a partir da influência de dois professores de História, dos quais ela se lembra com admiração: Júlio, seu professor no final do ginásio, que “dava aulas de História fantásticas”⁵⁷, articulando as questões culturais com a História do Brasil; e Joaber, seu professor no ensino médio, que “era um professor excelente” e que a encantou por forma de dar aula. Essa maneira de interpretar sua opção pelo magistério foi explicitada por Ana Lúcia em diferentes momentos da entrevista, como se vê nos seguintes fragmentos do seu relato:

E lá eu conheci outro professor de História. Eu acho que esse foi uma grande influência. Eu decidi ser professora e decidi fazer História.

E aí eu quis ser professora de História. Quis ser professora, ali eu quis ser professora. Eu fiquei encantada com a forma dele dar aula, que era uma coisa

⁵⁷ Utilizo aqui e a seguir as expressões utilizadas por Ana Lúcia ao descrever esses dois professores.

muito, muito interessante. Como é que ele trazia os assuntos de uma forma muito atraente pra gente! Como é que ele contextualizava muito aquilo a partir da vida da gente.

E aí eu decidi fazer História. E aí fui fazer História pra ser professora de História. Nunca quis ser historiadora. Eu quando fui fazer História, eu fui fazer História para ser... eu queria ser professora de História.

Considerando que Ana Lúcia teve sua trajetória marcada por limites do ponto de vista econômico e social e que sua trajetória escolar, segundo ela, foi um “fracasso absoluto”, inclusive, impedindo que, no ensino médio, acompanhasse o ritmo de ensino do Colégio Andrews, escolhido por ela naquela época, por ser considerada como uma escola muito forte, é possível compreender suas disposições a partir dos constrangimentos de seus grupos de referência. Segundo Bourdieu (2002d, p. 91), “a adaptação das disposições às condições objetivas (...) pode, no caso das classes cultural e economicamente desfavorecidas, ser o princípio de uma inadaptação à ‘situação’ e de uma resignação a essa inadaptação”. Assim, ser psicóloga ou médica foram trajetórias abandonadas, em virtude de terem sido consideradas como improváveis ou impossíveis de serem realizadas, diante das condições objetivas nas quais as disposições foram adquiridas. Nesse sentido, Bourdieu (2002d, p. 90-1) assinala que:

A concordância das expectativas com as probabilidades, das antecipações com as realizações, está no princípio dessa espécie de “realismo”, enquanto sentido da realidade e senso das realidades que faz com que, para além dos sonhos e das revoltas, cada um tenda a viver “de acordo com a sua condição”, segundo a máxima tomista, e tornar-se inconscientemente cúmplice dos processos que tendem a realizar o provável.

Diferentemente de Ana Lúcia, cuja entrada no curso de licenciatura estava acompanhada de uma escolha consciente pelo magistério, Silvia, cuja trajetória também esteve marcada por limites do ponto de vista econômico, relata uma entrada no curso de Pedagogia decorrente de uma realidade na qual se inseriam as regras dos vestibulares e as limitações impostas por suas condições de existência e por seu processo de escolarização:

Fiz o clássico. Não fiz formação de professores. Não fiz o Normal. Eu não ia ser professora. E eu tentei a Psicologia na UFRJ, e passei na segunda opção, Pedagogia, que eu não sabia o que era. Não sabia o que era, mas no meu grupo, todo mundo que tava fazendo Psicologia optou também pra Pedagogia naquele tempo. A gente fazia UFRJ, aí saía correndo pra tentar a prova na UERJ. Só as públicas mesmo. Aí eu fui fazer Pedagogia e fui depois pra opção da Orientação Educacional, que era uma coisa próxima à Psicologia.

Contudo, no caso de Sílvia, o abandono da trajetória sonhada inicialmente foi temporário, visto que alguns anos depois, já trabalhando como orientadora educacional, Sílvia retorna a UFRJ para fazer a Psicologia. Porém, segundo ela, esse retorno não se fez acompanhar mais do desejo de ser psicóloga, mas de uma necessidade profissional, como assinalou:

Quando eu fui ser orientadora educacional, as coisas não estavam saindo direito, conforme eu achava. E não conseguia interferir na escola (...) e aí achei que eu não tinha conhecimento dessa área. Aí eu volto para a UFRJ e peço matrícula com isenção de vestibular, pra fazer Psicologia (...) Bem, aí, continuei, fiz a Psicologia, me formei em Psicologia, e continuei trabalhando. Eu depois que entrei no magistério, eu não saí mais do magistério. Eu digo que eu não sou psicóloga, eu estudei Psicologia. Uma coisa é você tá na profissão, exercer a profissão. Eu não exerci a profissão de psicóloga. Eu estudei Psicologia na UFRJ, e a minha vida toda, são trinta anos dentro de escola, foi dando aula, foi atuando como professora, dirigindo, mas atuando como professora.

Para Sílvia, essa “conversão” da escolha profissional e sua opção pelo magistério se deu já dentro da faculdade de Pedagogia, para a qual entrou sem saber do que se tratava, e foi interpretada por ela a partir de sua inserção profissional, mesmo antes de terminar a faculdade. Para ela, o retorno à universidade para cursar Psicologia se fez, menos por ter sido um desejo acalentado durante a adolescência, que por uma necessidade profissional. Essa interpretação foi reforçada quando lembrei a ela que Psicologia tinha sido sua primeira opção, ao que ela respondeu:

Também, também. Mas eu acho que foi também, muito em função da dificuldade de ser orientadora educacional.

Sílvia fez questão de reafirmar, por diversas vezes, sua opção consciente pelo magistério, confirmada também, segundo ela, pelo mestrado em Psicologia da Educação e pelo doutorado em Educação. A partir de sua narrativa, é compreensível uma disposição para o magistério, adquirida a partir das suas condições sociais de origem que, embora não tenham sido associadas diretamente por ela às suas disposições profissionais, pode ajudar a compreender sua opção, como se vê nos seguintes fragmentos:

Minha mãe trabalhava em hospital, como atendente (...) A vocação, a vontade dela era de ser professora (...) Minha mãe queria ser professora, essa não era a minha vontade de ser professora.

O conselho que eu dou pro meu filho e pras outras... pros outros alunos que vão fazer faculdade: “Seja qualquer profissional, mas seja também professor. Eu acho bonita essa profissão. Eu incentivo meu filho a ser professor, embora ele esteja no mesmo caminho:”eu não vou ser professor”. Era isso que eu dizia antes de entrar pra faculdade. Eu não vou ser professora, não vou fazer o Normal, mas sei que era um sonho pra minha mãe. Porque era um sonho pra ela realizar, ser professora. E acabei sendo professora.

Quando Sílvia fala das dificuldades financeiras de sua família, do valor posto na escolarização por seus pais, do sonho não realizado por sua mãe, de sua não aprovação para a primeira opção na universidade, destaca alguns constrangimentos de seu grupo de referência, de suas condições de escolarização, das restrições a que esteve submetida em sua trajetória, confirmando que a vocação, como disposição adquirida em determinadas condições, tende a ajustar-se às potencialidades objetivas (BOURDIEU, 2002d).

Outra professora que, menciona o abandono de uma trajetória profissional a partir de restrições do ponto de vista do capital econômico foi Iara que, consciente dessa impossibilidade de realizar o futuro desejado, relata:

Eu não queria ser professora, eu queria ser médica. Achava que a saúde era mais... angustiante naquele lado do Brasil. Infelizmente não deu. E a minha família também, nunca me estimulou a ser professora. Nunca. Ser professora era uma coisa assim, que até a morte, meu pai dizia: “mas quem, quem mandou você ser professora?” Quando eu tinha algum problema e tal... “Você poderia ser o que você quisesse, e acabou sendo professora”. É, mas eu gostei do que eu tava fazendo, e resolvi ser professora.

Em outro momento de sua entrevista, quando perguntei por que não havia feito Medicina, ela prontamente respondeu:

Porque eu não tinha dinheiro. Eu cheguei a passar. Eu cheguei a cursar. Mas eu trabalhava (...) a partir das seis horas da tarde. E muitas vezes eu não dormia. Porque eu trabalhava e... vivia quase que em horário integral. Tomando coca-cola com... amassava coca-cola com café e Novalgina. E tomava aquilo porque diziam que fazia a gente ficar acordado. Aí, eu pifei.

Nesse momento da vida de Iara, ela se encontrava sozinha no Rio de Janeiro, única responsável pelo seu sustento. Assim, essa forma de ajuste das disposições adquiridas em seu grupo de origem (pertencente a uma elite econômica e cultural) às condições objetivas presentes foi fruto de um cálculo racional acerca da impossibilidade – inscrita nas condições econômicas presentes – de conseguir a realização da aspiração sonhada. Essas lembranças de Iara ajudam a compreender o abandono da trajetória sonhada a partir dos

constrangimentos a que esteve submetida a partir do ensino médio, visto que foi “arrancada” do universo econômica e culturalmente favorecido em que viveu a infância e adolescência e submetida a uma situação muito desfavorável tanto do ponto de vista econômico, como também do afetivo.

Apesar de Iara ter afirmado que sua família nunca a estimulou a ser professora, alguns fragmentos de sua narrativa apontam para experiências vividas na infância, marcadas em sua memória, que podem ajudar a compreender a conversão das disposições de Iara e a sua “opção” pelo magistério:

Eu era a queridinha do vovô e ele me deu de presente uma escola. Ele fez um galpão, pintou, botou carteira, um quadro de livro que eu tinha que, subir num, num monte de tijolo – ele fez como se fosse um pedestalzinho assim, pra eu poder subir, pra eu poder escrever no quadro, porque eu não alcançava. Eu tinha treze pra catorze anos. E eu comecei a alfabetizar os camponeses lá do meu avô, e comecei assim. Mas eu não queria ser professora, eu queria ser médica.

As minhas professoras, no máximo, tinham terminado o ensino fundamental ou estavam fazendo o ginásio. Isso as professoras do primário. E eu ajudava, eu era mais ajudante das professoras do que propriamente aluna, entendeu?

E eu fiz parte das ligas camponesas como, como alfabetizadora. Trabalhando com a cartilha do Paulo Freire. Foi esse o meu começo. E eu não pensava em ser professora.

Essas lembranças ajudam a compreender uma disposição para o magistério, adquirida por imposições da realidade, mas também, na socialização familiar, apesar da repetida negação, a partir de um sistema de valores, implícitos ou explícitos nos gestos cotidianos, como, por exemplo, o de seu avô, ao lhe “dar de presente” uma escolinha, para que alfabetizasse os colonos.

A escolha do seu curso de graduação foi interpretada por ela como uma resposta à culpa que sentia por não ter tido uma relação mais próxima de seu pai, revelando uma escolha dentro de uma não-escolha (LELIS, 1996).

Eu tava operada, sem poder me mover, na cama. E comecei a ver as chamadas pro vestibular. Aí eu disse: eu vou me candidatar. Aí me inscrevi, e fiz vestibular. Isso em janeiro já, quando eu já podia andar. Fiz o vestibular pra tentar resgatar... porque aí foi quando meu pai teve um infarto e eu fiquei morrendo de culpa (...) Eu fiquei culpadíssima porque nunca dei atenção pro meu pai direito... E fiz vestibular pra Filosofia na Faculdade de Teologia João Paulo II.

Contudo, a opção consciente de Iara pela profissão docente se fez bem mais tarde, já ao final do curso de graduação que, naquele momento, era feito na UFRJ⁵⁸, a partir do convite de uma de suas professoras da faculdade de Educação.

Eu vim aqui pra faculdade de Educação⁵⁹ com todos os, indicativos de que isso aqui era uma porcaria, que isso aqui não valia a pena. Aí, a primeira coisa que eu perguntei: “Por que que eu não estava isenta de fazer fundamentos da educação, já que eu era da Filosofia?” (...) Aí dei a sorte de encontrar a professora Maria Luíza. E no final do semestre ela me convidou a montar um projeto de Filosofia pra adolescentes e crianças no Colégio Sion.

Evidencia-se, em sua narrativa, que ela resistiu o quanto pôde a essa opção. Seu discurso deixa transparecer uma imagem negativa da profissão, adquirida no seio de seu grupo familiar, que sonhou para ela uma posição de muito prestígio. Evidencia-se também uma completa inadaptação das disposições, que a encaminhavam para uma carreira socialmente valorizada, às condições objetivas de realização dessas aspirações. Em suas lembranças, destaca-se a distinção entre “condições de produção” e “condições de funcionamento” do *habitus* a que se referiu Bourdieu (2002d), o que introduz, segundo Dubar (1997), um elemento fundamental de incerteza na teoria do *habitus*. Considerando a posição social elevada ocupada por sua família, é compreensível o aparecimento de certas disposições para posições profissionais raras, decorrentes do convívio direto com parentes que ocupavam essas posições. Para uma família privilegiada do ponto de vista do capital econômico, cultural e social, “a segurança proporcionada pela certeza íntima de poder contar com uma série de ‘redes de proteção’ está na origem de todas as audácias, inclusive intelectuais, vetadas aos pequeno-burgueses em decorrência de sua insegurança ansiosa por segurança” (BOURDIEU, 2002d, p. 95).

Segundo Bourdieu (2002d), a correspondência imediata entre as estruturas e o *habitus* é um caso particular do sistema dos casos possíveis. Como as condições de existência de Iara foram muito alteradas a partir do momento em que ela deixou sua família e veio para o Rio de Janeiro, observa-se que essa correspondência não se realiza completamente. Como assinala Bourdieu (2002d, p. 85), existem casos em que as “práticas são objetivamente inadaptadas às

⁵⁸ Após “descobrir” que o curso que fazia, apesar de muito bom, não era reconhecido, Iara prestou novo vestibular e agora cursava Filosofia na UFRJ.

⁵⁹ Para cursar a licenciatura em Filosofia.

condições presentes por serem objetivamente ajustadas a condições esgotadas ou abolidas”. Nos casos em que se observam uma mudança permanente das condições objetivas, que é o caso de Iara, há uma “defasagem permanente entre as condições às quais o *habitus* está ajustado e as condições às quais deve ajustar-se”. Para ela, esse desajuste do *habitus* em relação às condições objetivas levou a uma defasagem entre as expectativas, suas e de sua família, e as condições de realização dessas aspirações.

A imagem de uma profissão docente socialmente desvalorizada também emergiu dos relatos de Lúcia, José Fernando e Renato para justificar uma não escolha pelo magistério. É o que aparece nos seguintes fragmentos de suas narrativas:

Eu não tinha a menor intenção de ser professora... é... achava que era uma profissão defasada, porque toda mulher seguia... Não queria, não achava moderno, né? E na minha família também, ninguém nunca me estimulou a ser professora, mas, eu quis cursar a faculdade de História, acho que um pouco assim, buscando ampliar esse conhecimento, essa parte cultural... (Lúcia)

Eu não fiz licenciatura, eu não gostava. Eu achava uma perda de tempo... matérias pedagógicas, aquilo é uma baboseira... (risos) É algo, que absolutamente não me fascinava, de forma alguma. Eu queria ser cientista social. Então, eu não fiz licenciatura por opção. Eu não queria, que não queria dar aula. Na minha cabeça, eu não me via como professor. Eu me via como um sociólogo. O que que é ser um sociólogo? Eu não sei bem... assim, no geral.... mas, eu queria ser um sociólogo. (José Fernando)

E aí, eu lembro quando eu estava fazendo o segundo grau, e eu não queria ser professor. Eu não sabia bem o que eu queria, mas eu sabia que eu não queria ser professor. Então eu sabia o que eu não queria. Dentro das coisas que eu não queria, era dar aula. Cheguei, até como eu disse, a dar aula de inglês, mas por uma questão de ganhar alguma coisa. Aí eu falei: não, não quero dar aula mesmo. Não gosto de ser professor (...) Eu queria fazer pesquisa, fui pra FIOCRUZ, fui trabalhar enfiado em laboratório, trabalhava com aquelas coisas bem de biólogo mesmo. (Renato)

Contudo, apesar do mesmo sentimento de negação à idéia de vocação pelo magistério, cada um deles interpretou sua opção a partir de diferentes experiências que ficaram marcadas em suas memórias, vividas no curso superior ou, no caso de José Fernandes, na pós-graduação e numa inserção profissional não planejada. Assim, a constatação das dificuldades relativas ao ensino de História, o acolhimento na faculdade de Educação, um certo encantamento com as disciplinas pedagógicas, a influência de professores-modelos e, sobretudo, o sentido moral

atribuído ao magistério foram argumentos utilizados por esses professores para justificarem suas disposições para o magistério.

Para Lúcia e Renato essa “conversão” das aspirações profissionais se fez durante a licenciatura, a partir de uma certa decepção diante das realidades das opções anteriores:

Fiquei chocada com o ensino que era muito tradicional, muito positivista, sabe? E... desinteressante, livresco, acadêmico – acadêmico no sentido pejorativo, daquela coisa isolada, do historiador que era um super... um cara que tinha um banho de cultura clássica. E eu percebi que isso não era a minha intenção, o que eu queria pra minha vida: aquela erudição, aquela coisa... E percebi também, na licenciatura... Isso eu acho até interessante, é marcante: aqui na licenciatura, nesta faculdade, eu comecei a gostar de... gostar da profissão que eu escolhi, que eu pensei várias vezes em largar a faculdade, mas, acabava optando pela persistência. Aqui com a prática de ensino em História, eu comecei a achar que a carreira docente, poderia ser muito interessante, primeiro porque eu comecei a perceber, que o que eu tava estudando podia ter um sentido. Que era um sentido de transmitir conhecimento a outras pessoas... (Lúcia)

O que começou a me afastar do mundo científico da Biologia (...) foi a relação pessoal, com o que eu chamo de pseudo-orientadora. Porque eu tive uma orientadora, de estágio, que (...) era de uma arrogância insuportável. E de um preconceito também absurdo, arrogância absurda. Eu ouvi frases absurdas lá dentro, eu fui destrutado várias vezes (...) E aquilo foi me afastando, daquele mundo científico que eu estava deslumbrado... enquanto conhecimento. Naquele mesmo momento, eu estava fazendo licenciatura, em Biologia... na UFRJ. E acreditem ou não, a forma como eu estava sendo recebido pelos professores, era completamente diferente da forma como eu era recebido na Biologia (...) Uma professora de Didática, que eu nunca esqueci dela, ela falou: “Oi querido, tudo bem?” Quando a primeira vez que ela falou, oi querido comigo, eu não acreditei. Eu falei: “Nossa! É a primeira vez que uma professora fala ‘oi querido’ pra mim”. Eu achei aquilo o máximo. Mas foi marcante mesmo. (Renato)

Destacam-se, nos dois relatos, certo desapontamento com o campo disciplinar no qual estavam inseridos e a possibilidade de darem a essas opções iniciais um novo sentido moral. Essa perspectiva foi assinalada também por José Fernando, embora isso tenha sido vivenciado por ele, mais tarde, já na pós graduação.

No mesmo ano em que eu tive o diploma, eu fiz um concurso pra, pra UERJ, uma pós lato sensu (...) de... Sociologia Urbana, na UERJ. Queria trabalhar alguma coisa, assim. (...) E aí queria trabalhar alguma coisa de sociologia: Por que não sociologia urbana? O curso é interessante e tal. Fiz, passei, passei bem e tal. E comecei... foi um belíssimo curso, belíssimo curso. Muita discussão interessante. Até que surgiu uma disciplina, que é a disciplina de metodologia do ensino superior, ou alguma coisa do gênero (...) Aí a Baeta Neves tava lá... E eu comecei a me encantar de forma... total com aquilo, total (...) Eu achei maravilhoso. Porque pra mim, juntava duas coisas que me eram caras. Por um lado uma

discussão mais teórica, mais... eu gosto, gosto; por outro lado, uma perspectiva de ação (...) E aí eu comecei a ver que a educação, ela podia juntar essas duas coisas: que ela tinha uma atuação, sabia; mas que tinha uma vida intelectual, eu não sabia...

As lembranças desses professores, que não interpretaram suas opções profissionais como “vocação”, enquanto disposição natural para o magistério, nem mesmo como disposição adquirida na socialização familiar, levam a refletir sobre o *habitus* como sistema de esquemas de percepção e apreciação, em constante reformulação, constituído a partir dos modos de pensar, sentir e agir de um grupo de origem que, interiorizados pelos indivíduos, assegura “a adequação entre as ações do sujeito e a realidade objetiva da sociedade como um todo” (ORTIZ, 1983, p. 15). Assim, mesmo sem uma influência direta no que se refere à escolha profissional, a socialização familiar está na origem da forma como eles se relacionavam com o conhecimento e com o outro, dos valores nos quais acreditavam, da forma como eles “desejavam” se inserir e intervir na sociedade e do sentido moral atribuído à educação e ao magistério.

4.2.2.2

“Não sabia muito o que queria ser...”

Reuni, nesse segundo subgrupo, os depoimentos de Márcia e Lina, que manifestaram não somente a ausência de uma disposição para serem professoras, mas também, a ausência de outros projetos profissionais. Ambas manifestaram que motivos não profissionais as encaminharam para uma “escolha” que, na verdade, somente mais tarde se tornaria verdadeiramente uma opção profissional.

Assim, Márcia e Lina se lembram do momento em que tiveram que escolher seus cursos de graduação:

Nós (ela e a prima) estudamos juntas pra fazer o vestibular... Enquanto ela tinha sido normalista e aí enveredou pra Pedagogia... pra buscar continuidade da profissão que ela tinha escolhido, eu fiz clássico, estava noiva, ia me casar, mas eu sou da geração de 68... Então, tinha que fazer uma universidade. E aí o que que aconteceu? Eu fui fazer Pedagogia, meio sem, assim, eu não sabia muito pra que não. Eu queria era fazer um curso superior. Mas a minha idéia era casar, ter filhos. Eu não sabia bem como... eu sou assim, meio que uma prova, de que, essa questão da vocação é uma coisa muito discutível. Porque a minha paixão pelo magistério, ela foi construída, no magistério. (Márcia)

Quando eu entrei pra faculdade, eu entrei por causa da Literatura. Quer dizer, tinha mil coisas, não sabia o que eu ia fazer. Fiz pra Economia, fiz pra História, vestibular... Aí mudei, aí fui pra... fazer letras na UFRJ, e muito por causa do namorado meu, que, adorava Literatura e, escrevia, não sei o que e tal. Eu fui por causa da Literatura. (Lina)

Embora Márcia e Lina tenham atribuído a “opção” por um curso de licenciatura à influência de outras pessoas (prima e namorado, respectivamente), apontando para uma entrada na universidade que não se fez acompanhar de uma escolha deliberada pelo magistério, ambas assinalam que, posteriormente, a formação profissional foi um caminho percorrido com grande investimento intelectual e emocional, em decorrência de “terem se encontrado”. É o que aparece, por exemplo, no seguinte fragmento do relato de Lina:

Mas quando eu cheguei na faculdade, eu acho que aí, um grande marco pra eu ter me tornado professora, sabe (...) Mas, me interessou mais a Lingüística, e muito pela via do ensino. De entender o que a gente podia fazer na escola, pra melhorar o ensino de português. Então, aula de Sociolingüística, foi uma aula marcante pra mim. De pensar que a língua brasileira, podia ser uma língua estrangeira pra muita gente... Aí essa... essa consciência de que, o ensino podia fazer alguma coisa diferente do que era feito, e aí eu, nessa hora que eu tomei esse caminho mesmo, que eu continuei depois, né. Me lembro disso perfeitamente, no meio da faculdade.

Filha de um professor que, segundo ela, tinha uma relação muito positiva com a questão do ensino, é compreensível que seu interesse tenha se voltado para o magistério, já no decorrer do seu curso superior, como ela mesma reconhece em outro momento de sua entrevista. Referindo-se ao pai, que dava aula em uma universidade às sextas-feiras, ela destacou:

Ele ia lá, à noite, se considerava o professor universitário. Hoje em dia eu olho pra ele e falo: ele não era um professor universitário porque ele não... não era a dedicação dele, como a minha. Mas ele adorava, falar, formar alunos, e levava muitos alunos pra trabalhar com ele... Tinha uma relação muito positiva com esse ensino. Talvez tenha alguma coisa a ver aí de, dessa coisa de ser professor.

O que parece ter ficado para Lina foi o sentido atribuído por seu pai à profissão docente, o que pode estar na origem de uma opção pelo magistério, já no curso de graduação.

Para Márcia, cujo percurso universitário foi interrompido por diversas vezes e por diferentes motivos, foi necessário um pouco mais de tempo para que uma opção consciente pelo magistério se manifestasse. Após um ano de curso, ela,

que já havia se casado, trancou a matrícula para acompanhar o marido, transferido para outra cidade. Sobre suas primeiras tentativas de retomar o curso, ela relatou:

Em 72, eu fiz a primeira tentativa de voltar pra (universidade). Ainda sem saber muito bem o que eu queria da minha vida. Eu reabri a matrícula, ainda sem saber por que Pedagogia, o que eu ia fazer, mas eu queria terminar meu curso. Eu tinha feito na verdade, eu tinha feito um ano inteiro, completo. Bom, aí 72... eu fiz um ano em 72, tranquei novamente, e nesse momento eu tranquei... porque, deixa eu ver (...) Eu tranquei porque eu não tava gostando. Eu não agüentava, Graça. Eu não agüentava, era aquela coisa de ensinar o professor a ensinar, a tônica era muito essa, sabe... Era de ensinar o professor a ensinar. Aquela coisa das metodologias, eu me lembro direitinho (...) Eu me lembro, eu detestava. Metodologia do ensino da alfabetização... Dizia: “Meu Deus! Coitadas das crianças, que coisa horrórosa!” E odiava tudo. E aí eu tranquei. Bom, aí tranquei, e aí fui cuidar da reabilitação da minha filha. E aí eu fiquei, eu fiquei uns bons... nove anos eu acho.

Após essa primeira tentativa frustrada de um retorno ao curso de Pedagogia e, diante da insistência de sua mãe que, inconformada com o fato de ela não ter concluído o ensino superior, reabriu sua matrícula na universidade, Márcia retornou ao curso em 1981 e, sobre esse retorno, ela destacou:

E, eu volto, e já, com outra cabeça. E gostando muito. Gostando muito, e adorando as aulas... Madura... Eu não sei... Eu me lembro das aulas da S, eu me lembro dos estágios na escola pública. Eu **amava** os estágios na escola pública. Porque era... porque aí... eu não sei... tudo parecia muito importante pra mim. A educação, a alfabetização que eu tinha detestado, toda a questão da metodologia... Quando eu volto, eu já volto vendo a alfabetização de outro jeito. A gente tava começando a entrar em contato com as idéias de Emília Ferreiro, começando... Mas já trabalhando com outros autores. Freinet, távamos trabalhando com Heloisa Villas-Boas, e aí eu já começo a olhar alfabetização de outro jeito...

As lembranças dessas professoras remetem para o conceito de *habitus*, como uma estrutura interna sempre em via de reestruturação (BONNEWITZ, 2003). No caso de Márcia, é possível que as restrições do ponto de vista de sua vida familiar, em virtude do tempo em que esteve sem estudar, do fato de já ter tido três filhos e de precisar trabalhar para sustentá-los podem ter sido determinantes para essa reestruturação, como ela mesma assinalou em outro momento da entrevista:

Eu já tinha os três filhos. Eu volto pro mesmo curso, mas também ainda sem saber... Isso é que é... isso que é importante falar. Ainda sem saber, o que eu iria fazer. E aí o que acontece? Quando eu volto... em 81, 82, eu ainda tô casada. Mas em 84, eu me separo. Eu me separo do meu primeiro marido, e aí o que que acontece? Eu, eu tenho necessidade de trabalhar. Eu tenho necessidade de

trabalhar. Pensão era muito pouca, eu tinha necessidade de trabalhar. E aí eu já tinha toda uma consciência de que eu queria trabalhar, de que eu não queria mais só ficar em casa, cuidando dos filhos e tudo. Eu tinha uma consciência enorme que eu queria trabalhar. Que eu queria trabalhar, e que aí... que eu queria trabalhar em educação, mas aí eu não sei se eu queria trabalhar em educação, porque era nessa área que eu tava. Então...

Como assinala Martins (1990, p. 66), “confrontado com situações conjunturais nos diversos espaços sociais, o *habitus* torna possível a criação de novas modalidades de conduta dos atores sociais, possibilitando-lhes (...) a produção de determinadas improvisações regradas”, cujo limite se encontra nas próprias condições históricas específicas do indivíduo e seu grupo social. Assim, o *habitus* se reestrutura segundo a trajetória social percorrida pelo agente, em virtude de exigências colocadas pelas situações concretas de existência. Embora se possa afirmar que as restrições a que Márcia estava submetida nesse momento de sua história possam estar na origem de um ajustamento de suas opções profissionais, certamente a relação que tinha com o estudo e com a leitura e o valor da escolarização, apreendidos em seu grupo familiar e, de certa forma, expressos no empenho de sua mãe ao reabrir sua matrícula, também parecem ter sido fundamentais.

4.2.2.3

“Acabei entrando, fui ficando...”

Reuni nesse subgrupo os relatos de Eliane e de Leila que, apesar de se assemelharem ao subgrupo anterior no que se refere ao sentimento de negação à idéia de vocação, destacam-se dele, visto que tinham inicialmente projetos profissionais definidos e que o ajustamento das opções profissionais não se deu no decorrer dos cursos de graduação, e, sim, posteriormente.

Do grupo dos dez entrevistados que não queriam ser professores, apenas Eliane não cursou inicialmente uma licenciatura. Assim ela se lembra do percurso rumo à profissão.

Na verdade eu queria fazer Física (...) Quando eu acabei a escola técnica, eu vim pra universidade fazer Engenharia Química. Era mesmo para não ser professora. Fiz Engenharia Química, mas, ao mesmo tempo, eu comecei a trabalhar na própria escola técnica – no início como estagiária, dando aula de laboratório (...) umas das possibilidades era você trabalhar como professor de laboratório, nas próprias escolas técnicas – então eu fui trabalhar como professora de laboratório,

era um pouco até o meu estágio mesmo do curso... E depois aí fui ficando, como professora de laboratório, depois acabei a universidade fiquei como professora efetiva. Até antes de acabar a universidade (...) Então, aí a gente... acabei entrando, fui ficando...

... aí fiz uma complementação de licenciatura, aí depois, trabalhando na Escola Técnica, e em outros lugares (...) acabei me direcionando mais pra isso, achando que a área de educação era uma área que me interessava mais de trabalhar do que a própria Química, e acabei indo fazer mestrado em educação.

Leila, apesar de ter optado pelo curso de Pedagogia, também se lembrou que sua opção não foi acompanhada de uma escolha deliberada pelo magistério, visto que seu maior interesse estava no curso de Museologia, cursado paralelamente à Pedagogia.

Entrei pra Pedagogia, porque, segundo a minha professora, Pedagogia eu iria conhecer educação, mas embora não fosse o que eu gostaria de fazer.

Contudo, vale destacar que o momento de escolha de seu curso superior foi cercado de muitas dúvidas, que a acompanharam, inclusive, durante o curso de Pedagogia e das quais ainda se lembra:

E quando eu terminei o colégio, uma professora havia me emprestado um livro do Paulo Freire, e... eu achei que a educação – fiquei muito empolgada – e, comentei com ela, que eu achava que a educação seria o grande meio de mudar as injustiças no mundo. Bem aquela coisa de adolescente! Mas eu também tinha uma certa curiosidade com Artes. E descobri o curso de museu, de Museologia, e me encantei. Então eu queria nas minhas fantasias de adolescente, eu gostaria de trabalhar, alguma coisa mais... um trabalho individualizado, calmo, tranquilo, e viajei na possibilidade de me especializar em restauração (...) Eu viajava a possibilidade de analisar... material, e partir pra descobrir técnicas de restauração e tal. Aí fiz os dois cursos...

Tinha uma coisa muito interessante: várias vezes eu sai daqui dizendo: não volto mais, vou abandonar o curso. Porque logo no início, as primeiras disciplinas, os dois primeiros períodos, eram muito chatos. Extremamente cansativo, monótono... Eu não tinha feito Normal, e... eu não entendia aquelas discussões que algumas colegas se pegavam com os professores...

Entretanto, Leila relata que durante o curso passou a se interessar por algumas disciplinas da educação e, sobretudo, pelas atividades de pesquisa iniciadas no âmbito de uma monitoria.

Aí depois minha experiência no departamento como monitora... foi excelente. Eu tive contato com a documenta... Me colocaram pra fazer... participar do levantamento de dados de todas as documentas. De todos os cursos aprovados pelo Conselho Federal de Educação, do curso de Pedagogia. Isso foi muito bom, porque me mostrou também a pesquisa, que eu fiquei... “É essa é a minha praia”. **Ninguém fala comigo, eu tô aqui na minha. É por aí que eu vou.** (risos, grifos meus)

É compreensível que para Leila, que sonhava em ter um trabalho mais individualizado, calmo, tranquilo como ela imaginava que seria o de restauradora, a pesquisa em educação se apresentasse como “a sua praia”, abrindo para ela a possibilidade de fazer algo de que gostava, mesmo dentro de uma profissão que não havia “escolhido”.

Considerando que o *habitus* é um conjunto de disposições duradouras adquiridas pelos agentes no processo de socialização e que as disposições são atitudes, inclinações, para perceber, sentir, fazer e pensar, interiorizadas pelos indivíduos a partir das condições de sua existência, é significativo o fato de Leila e Eliane, serem filhas de professoras e, portanto, portadoras de determinado volume de capital cultural e de uma determinada forma de relação com a escola. Embora essas professoras tenham destacado a falta de uma influência direta de suas mães na escolha profissional, é possível que certas disposições para o magistério tenham sido assimiladas a partir dos valores, das crenças e dos modos de viver de suas famílias, que funcionariam como princípios inconscientes de ação, percepção e apreciação, revelando a presença do social em cada uma delas.

4.2.2.4 “O magistério me acenava...”

Finalmente, para dois professores, a opção definitiva pelo magistério se deu a partir de uma inserção no campo da educação por via de experiências em outros âmbitos (movimento social e pesquisa). Reuni nesse grupo os relatos de Gilson e Maria Teresa para quem, por diversas vezes em suas histórias e por diferentes motivos, o magistério parecia lhes acenar, se apresentando como uma das trajetórias possíveis. Para eles, em momento algum, houve uma negação à idéia de se tornarem professores, embora tenham feito outras opções profissionais iniciais. No entanto, cabe destacar que, oriundos de famílias que ocupavam posições sociais bem distintas, Gilson e Maria Teresa têm diferentes interpretações para suas “escolhas” profissionais.

Para Maria Teresa, foi ao final do antigo ginásio que ela manifestou pela primeira vez o desejo de ser professora, embora, segundo ela própria, não possuísse a dimensão exata do que isso significava.

Eu comecei a me interessar de fazer a Escola Normal. E aí eu apresentei essa demanda em casa... que eu estaria querendo sair do Santa Inês, por que eu queria fazer uma Escola Normal. Comecei a achar que isso era uma coisa que me interessaria, que eu gostaria. Não sei exatamente a essa altura, o quanto eu pudesse ter a dimensão, ou a idealização, o significado de ser professora, mas me deu assim... esse interesse, uma vontade, um desejo de fazer Escola Normal.

Contudo, seu pai não permitiu que ela deixasse o Colégio Santa Inês, alegando a necessidade de uma formação mais “integral”, mais “humana” que, segundo ele, somente o clássico poderia oferecer. Para uma família pertencente às camadas sociais mais favorecidas, com elevado volume de capital cultural e social⁶⁰, o magistério primário, em função de sua desvalorização social, já no início dos anos 60, não corresponderia às expectativas quanto ao futuro sonhado e objetivamente calculado para a filha.

Na perspectiva de Bourdieu (2002d), para as famílias favorecidas do ponto de vista do volume de capital cultural, é possível uma antecipação do futuro e uma avaliação das chances de realização dessas expectativas, o que lhes confere uma certa “competência” à semelhança do que ocorre com a competência econômica. Para o sociólogo, tal competência não é uma aptidão universal e uniformemente distribuída. A esse respeito assinala que:

A arte de avaliar e perceber as chances, ver na configuração presente da situação, o futuro ‘apresentado’, a aptidão para antecipar o futuro por uma espécie de indução prática ou até lançar o possível contra o provável por um risco calculado, são outras tantas disposições que não podem ser adquiridas senão sob certas condições, isto é, dentro de certas condições sociais. (BOURDIEU, 2002d, p. 91)

Impossibilitada, pela imposição de seu pai, de seguir a trajetória “escolhida” por ela naquele momento de sua vida, Maria Teresa se lembra de novamente ter pensado em se tornar professora ao escolher o curso superior para o qual faria o vestibular.

Como ele me sustentava e sustentava a escola, eu tive que aceitar essa imposição dele, e fiz o meu clássico (...) Bom, na altura que eu fui fazer o curso superior, uma coisa que pensei foi fazer o curso de Pedagogia, já que eu tinha tido essa intenção de ser professora, então: “Vou fazer um curso de Pedagogia”...

⁶⁰ Seu pai era portador de diploma de nível superior, foi professor universitário e político. Sua mãe era de origem nordestina, pertencente a uma família de latifundiários, envolvida com a política. Seu avô foi deputado e senador.

Contudo, o fato de ter acompanhado sua família, transferida para Portugal, a afasta novamente de uma aspiração que, na verdade, não parecia acompanhada de uma escolha entusiasmada pelo magistério, como se pode perceber no seguinte fragmento de seu relato, referente ao seu retorno ao Rio e ingresso na universidade:

E eu então, voltei para fazer o curso de Pedagogia (...) Então eu cheguei com isso, fui falar com os meus amigos que eu ia fazer esse curso, porque tinha amigos que estavam fazendo Pedagogia... Aí, os meus amigos disseram: “Isso dá muito pouca oportunidade, vai te encurtar os seus caminhos. Não, não, Pedagogia não tem nada a ver com você. Tudo que você tem estudado, tem discutido, tem vivido... É evidente que você tem que fazer Sociologia” (...) E a turma me convenceu de fazer a Sociologia da PUC (...) Aí, eu então, fui fazer a Sociologia da PUC e realmente não me arrependo de forma alguma. Foi um curso maravilhoso, tinha tudo a ver comigo, certamente tudo a ver comigo... Minha formação é essa mesmo, esse é o meu campo de interesse...

Duas experiências parecem ter influenciado de forma significativa as opções de Maria Teresa pela Sociologia e, posteriormente, pelo magistério. No caso da Sociologia, destaca-se a força do grupo de amigos ligados ao movimento estudantil e ao JEC (Juventude Estudantil Católica), que a “convencem” a entrar para o curso na PUC:

Eu estive bastante ligada ao movimento estudantil, que nessa época era alguma coisa de muito poderoso, muito forte dentro dessa cidade do Rio de Janeiro. Eu estive bastante ligada, participando, etc. E tive ligada também, a movimentos religiosos. Esses movimentos religiosos que eu estive ligada era o que se chamava, naquela ocasião, ação católica. No nível que eu estava, nós... Eu participava da Juventude Estudantil Católica, que era JEC. E a gente tinha, nessa perspectiva de estar dentro desses movimentos, toda a discussão da Teologia da Libertação e tudo aquilo que representava... Uma das coisas que a gente estava sentindo importância era da participação política, de estar atuando politicamente. Isso certamente me levou pro movimento estudantil, e eu atuava bastante.

No que se refere à opção pelo magistério, o que parece ter sido mais significativo para Maria Teresa foi a experiência com a pesquisa para a qual foi contratada, já no exercício da profissão de socióloga, sobre a qual ela refletiu:

A minha chegada pra educação, já começa dessa experiência dentro dos meus trabalhos no campo da pesquisa (...) Eu fui contratada para esse centro de ciências sociais... que era (...) uma pesquisa... que se estava pretendendo fazer um estudo de diferentes perfis de profissionais (...) E aí, nessa pesquisa, a gente começava fazendo um teste de inteligência (...) Então, na verdade essa pesquisa me perturbou demais, me perturbou de uma forma que você não pode imaginar. Por que na medida em que eu fazia a pesquisa, eu começava a perceber o seguinte: que o teste de inteligência era um verdadeiro absurdo. Por quê? Ele estava

organizado para um tipo de raciocínio, e esse tipo de raciocínio que ele estava organizado, era um raciocínio de quem freqüentava escola (...) Por outro lado, quando eu ia fazer um teste de inteligência, por exemplo, com o médico, ele abria um espaço no horário dele no consultório, eu estava lá, ele tinha aquele horário... ele fazia um teste tranqüilo... Aí quando eu ia, por exemplo, pra uma fábrica, (...) o rapaz lá dizia: “Pode fazer lá. Pode sentar lá e fazer o seu... a dona aí tá querendo fazer um trabalho, você dá...” Mas, ele percebia que o cara não queria que ele demorasse muito. Além do que, um barulhão danado na fábrica. (...) E ele estava vindo lá daquela linha de produção ainda todo sujo, todo não sei o quê... cansado, as condições!!! (...) A partir disso – é engraçado – começou alguma coisa que tinha ficado absolutamente esquecido, por mim. Começou a voltar, quer dizer, começou a aparecer um interesse por essa coisa da escola, do que a escola produz, dessas diferenciações que a escola produz (...) Então, a coisa da educação começou a aparecer como interesse (...) Aí pronto! Eu comecei a entrar nesse campo.

A experiência dessa professora ajuda a compreender as disposições nascidas e desenvolvidas no interior dos diferentes espaços de interação social nos quais ela viveu. Na família de origem, descrita por ela como uma “família de professores”, na escola, nos movimentos estudantis e religiosos e nos espaços onde desenvolveu suas pesquisas foram adquiridas normas, valores, maneiras de ser e crenças que passaram a orientar suas escolhas, sua prática e sua reflexão. Assim, o valor da escola, a forma de se relacionar com essa instituição e com a profissão docente, a crença na importância da participação política, os ideais políticos e religiosos parecem se encontrar incorporados às práticas, às escolhas e à maneira de ser dessa professora, que passa a se dedicar integralmente ao magistério e à pesquisa educacional, optando, inclusive, pelo mestrado e pelo doutorado nessa área.

Gilson também se lembra da importância de ter atuado em outros espaços sociais para a constituição de suas disposições para ser professor, sobretudo, em virtude de ter sido nesse tipo de experiência que o magistério começa a se apresentar para ele como uma trajetória não só possível, mas desejável e necessária.

Quando eu tava na faculdade fazendo Engenharia, eu tava fazendo outras coisas na vida também, e fazia muito movimento de bairro, associação de moradores eu participava... E esse movimento de bairro, essa militância na FAMERJ... nessa organização de base... (...) A relação da FAMERJ, da associação com a escola era muito forte, porque as reuniões eram na escola... E aí eu pude ter contato com vários professores da escola, com essa vida escolar e tal, e aquilo começou a me atrair de um certo modo. E dada assim, uma espécie de desilusão com a Engenharia, e essa possibilidade de... que eu estava vendo de um trabalho por dentro da escola...

Contudo, no caso de Gilson, essa inserção em movimentos comunitários que lhe mostrou uma trajetória possível foi acompanhada da lembrança dos constrangimentos do ponto de vista econômico que o “condenaram” à “escolha do necessário” (BOURDIEU, 1979). É o que aparece nos seguintes fragmentos de seu relato, no qual destacou a decisão de ingressar no magistério primário e as razões para ter tomado tal decisão:

E fiz o vestibular, com muitas dúvidas que eu tive na hora de escolher a profissão... e tal... mas eu fiz o vestibular pra Engenharia. Fui aprovado, mas nesse momento já não tinha... comecei a cursar...e percebi que não era exatamente aquilo que ia me gratificar. E fiz então a complementação pedagógica para dar aula de primeira à quarta série. Fiz essa complementação e fiz concurso para prefeitura. Entrei no concurso, e comecei a dar aulas na rede municipal.

Essa idéia de um trabalho, que me desse uma renda, que me possibilitasse continuar meus estudos mais autonomamente... já que minha família era uma família pobre, isso era... eu tinha bolsa de iniciação científica... tive a partir de um determinado momento na Rural, mas não foi no início do curso. Mas a bolsa, assim, enfim, ela tinha um prazo, ela ia acabar, então..., a profissão não. E aí foi isso, aí eu fui fazendo essas movidas aí, no meu itinerário de formação.

Aquilo foi me acenando com a possibilidade de ter um emprego que pudesse, possibilitar a continuidade dos meus estudos, e essa idéia do emprego de meio expediente, que em qualquer outro espaço era muito complicado. E o magistério me acenava. Porque era uma coisa que eu só pude me dar conta, com essa relação muito próxima que eu fui ter com a escola, já num outro tipo de registro, não mais como aluno, mas participando do movimento de bairro, enfim. E convivendo então com professores, com as famílias, com a direção, com a equipe de... porque a gente tinha algumas questões que a gente tratava com a escola. E eu diria que eu acho que foi isso que foi me abrindo essa possibilidade.

Quando Gilson fala das dificuldades financeiras de sua família, do valor posto na escolarização, da aposta feita por familiares e professores, é compreensível o aparecimento de certas disposições para o magistério primário, visto que essa opção lhe permitiria, a curto prazo, ganhar algum dinheiro e continuar seus estudos. Assim, a opção de ser professor primário pode ser interpretada à luz de uma antecipação do futuro, de um senso de realidade no que se refere às posições passíveis de serem ocupadas. O *habitus*, constituído a partir das condições objetivas de existência, tendem a engendrar expectativas e práticas que são objetivamente compatíveis com essas condições (BOURDIEU, 2002d).

Contudo, não se pode afirmar que esse senso de realidade, o tenha tornado modesto em suas ambições profissionais, visto que sua opção inicial foi pela Engenharia, carreira para a qual fez vestibular, foi aprovado e começou a cursar,

não se confirmando aí a perspectiva de Bourdieu (2002d, p. 89) quando afirma que “os estudantes são tanto mais modestos em suas ambições escolares (como, aliás, na avaliação de seus resultados) e tanto mais limitados em seus projetos de carreira quanto mais fracas forem as oportunidades escolares oferecidas às categorias de que fazem parte”.

No caso de Gilson, como também nos de Sílvia e Cláudia, que estiveram submetidos a certas restrições do ponto de vista do capital econômico, cultural e social, parece que “o *habitus* familiar, incluindo as disposições em relação à escolarização dos filhos, não poderia..., ser diretamente deduzido do *habitus* de classe” (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002, p. 8). Essas famílias, à semelhança das famílias das classes médias, privilegiadas do ponto de vista do capital cultural, são impelidas, pela ambição da ascensão social, “a fazerem investimentos educativos relativamente desproporcionados aos seus recursos” (BOURDIEU, 2002a, p. 98). Como assinalam Nogueira e Nogueira (2002), certas atitudes em relação à educação dos filhos variam não tanto em função da classe ou fração de classe, mas sim, de outros fatores mais ou menos independentes em relação à divisão de classe. Dentre esses fatores podem se inserir a origem, a história e a trajetória familiar (ascendente ou descendente), os estilos de vida, os valores, etc. Nesse caso, a crença no valor da escola e a aposta na escolarização dos filhos aparecem revelando as estratégias mais viáveis de um grupo na luta por melhores posições sociais.

A complexidade dessas experiências está presente na interpretação de Gilson acerca de suas disposições para ser professor:

É muito claro na minha trajetória, ela não é uma trajetória coerente, quer dizer, não tem uma coisa, uma causa, que vai produzir um efeito. Um conjunto de coisas, que foram acontecendo ao longo da minha vida, que tem a ver com essa condição material, que tem a ver com a aposta intelectual, que tem a ver com determinadas expectativas que eu tenho frente à vida, e que terminaram me orientando, pra me constituir naquilo que eu estou me constituindo.

O conjunto das histórias contadas sugere a existência de forças que atuaram na constituição das disposições no que se refere às escolhas profissionais desses professores e que estiveram presentes nos grupos sociais pelos quais eles transitaram: família, escola, movimentos sociais, comunitários, religiosos. Aponta para a constituição de um *habitus*, compreendido como uma matriz cultural que

predispõe os indivíduos a fazerem suas escolhas (SETTON, 2002), as quais relacionam com as condições de existência, os estilos de vida, as posições sociais ocupadas, as formas de pensar, agir e sentir, os valores tacitamente vividos ou explicitamente comunicados durante a infância e a adolescência.

As histórias contadas reforçam a perspectiva de que as escolhas profissionais encerram formas de socialização vividas no interior dos grupos sociais nos quais o indivíduo esteve inserido. Assim, a família, os vizinhos, os amigos, a escola nos seus diferentes níveis, e outros espaços sociais são importantes para a compreensão das escolhas de cada indivíduo.

Nesse aspecto, é significativo o número dos entrevistados que se referem à presença de professores em seu grupo familiar. Dos vinte professores entrevistados, apenas seis (Ana Lúcia, Silvia, Gilson, Renato, Isabel e Iara) não mencionaram terem tido professores, entre seus familiares e vizinhos. Apesar de não terem a presença de professores nas suas famílias, Isabel e Ana Lúcia guardam, com carinho, as imagens de Dora e Marisa (professoras primárias) e Silvia, a imagem do desejo de sua mãe ser professora, o que não pôde ser concretizado. Cabe ressaltar que essas imagens de professores estiveram presentes nas histórias contadas tanto por aqueles que reconhecem uma influência direta desse fato na escolha profissional, como por aqueles que afirmam não terem tido nenhuma influência nesse sentido, o que aponta para um sistema de orientação ora consciente, ora inconsciente.

Um dado significativo a destacar em ambos os casos é o valor atribuído pelas famílias à escola e a aposta na escolarização dos seus filhos. Para além dos investimentos feitos para a concretização dessa aposta, o que ficou evidente foi a forma de se relacionar com o conhecimento e com a instituição escolar que fazia parte dos estilos de vida dessas famílias e que foram interiorizados pelos professores entrevistados nos processos de socialização. Isso parece ter sido preponderante, mesmo no caso das famílias que tentaram evitar que seus filhos optassem pelo magistério, sobretudo em seus níveis mais elementares.

Das narrativas desses professores acerca de suas opções profissionais, destaca-se também a presença de um agente que efetua escolhas, desenvolve estratégias, manifesta preferências a partir das condições objetivas presentes no processo de socialização por ele sofrido, refletindo assim o pertencimento a uma classe ou grupo social. Revela-se, em todos os casos, uma correspondência em

graus diferenciados entre o *habitus* e as condições objetivas às quais deve ajustar-se. Para todos os professores, em maior ou menor grau, o magistério constituía uma escolha possível, com chances de ser realizada a partir das condições objetivas, embora vista por algumas famílias como uma opção aquém das possibilidades e das ambições.

Entretanto, pode-se deduzir, a partir desses relatos, que:

O *habitus* de uma família e, mais ainda, de um indivíduo não pode ser deduzido diretamente do que seria seu *habitus* de classe. As famílias e os indivíduos não se reduzem à sua posição de classe. O pertencimento a uma classe social, traduzido na forma de um *habitus* de classe, pode indicar certas disposições mais gerais que tenderiam a ser compartilhadas pelos membros da classe. Cada família, no entanto, e, mais ainda, os indivíduos tomados separadamente, seriam o produto de múltiplas e, em parte, contraditórias influências sociais. (NOGUEIRA E NOGUEIRA, 2002, p. 9)

Assim, apesar de as condições de existência das famílias de origem serem bastante diversas, nestas famílias esteve sempre presente uma atitude positiva diante da instituição escolar, dos bens culturais e do conhecimento.

Outra reflexão possível, a partir das lembranças desses professores, é a de que a transmissão da herança cultural e a constituição das disposições em geral dependem de um trabalho pedagógico ativo, realizado tanto pelas famílias como pelos próprios filhos, o qual pode ou não ser bem sucedido. A esse respeito Nogueira e Nogueira (2002, p. 9) assinalam que “a apropriação da herança é fruto de um processo emocionalmente complexo e de resultados incertos (há sempre a possibilidade de dilapidação da herança), de identificação e de afastamento do jovem em relação a sua família”.

Assim, é na complexidade de uma rede de condicionamentos sociais que vamos encontrar a chave para a compreensão das opções profissionais feitas por esses professores que culminam com a entrada no campo da docência e, num momento posterior, no campo da formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental.