

1 Introdução

Analisar as trajetórias de formadores de professores para as séries iniciais do ensino fundamental, que atuam no curso de Pedagogia em Universidades do Rio de Janeiro, constitui o objetivo da pesquisa que me proponho a desenvolver.

O processo de construção do objeto de pesquisa iniciou-se, após algumas “idas e vindas”, em meados de 2004, quando da formulação do problema da pesquisa e seus objetivos.

Partindo do pressuposto de que a explicitação de momentos que marcaram minha trajetória de pesquisa pode contribuir para uma melhor compreensão das escolhas teórico-metodológicas que fiz, visto que, como afirma Bourdieu (2004), qualquer ponto de vista é a visão tomada a partir de um ponto, considero relevante abordar aqui, ainda que de forma bastante sucinta, minha própria história como pesquisadora. A esse respeito, Bourdieu (1989, p. 35) alerta:

A sociologia corrente, que se exime a pôr em causa de modo radical as suas próprias operações e os seus próprios instrumentos de pensamento (...) é inteiramente atravessada pelo objeto que ela quer conhecer e que não pode realmente conhecer, pelo fato de não se conhecer a si mesma.

Assim, seguindo a orientação do sociólogo, cabe destacar que há mais de trinta anos venho trabalhando com o tema da formação de professores, seja na perspectiva da formação em serviço, nos âmbitos do sistema público de ensino do Rio de Janeiro e de uma organização não governamental, seja na perspectiva da formação inicial, no âmbito dos cursos de Pedagogia e outras licenciaturas.

No plano da pesquisa e da produção acadêmica, dois temas têm marcado minha trajetória: o da formação continuada de professores e o da violência na escola, este sempre tratado na perspectiva de uma educação em e para os direitos humanos e para a paz.

A preocupação com a questão da formação de professores se encontra expressa em minha dissertação de mestrado, quando sistematizei uma experiência bem sucedida de formação em serviço de professores de uma escola municipal do Rio de Janeiro, e em dois textos decorrentes desse trabalho intitulados *A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática* e *Formação de*

professores em serviço: um caminho para a transformação da escola. Ambos foram publicados em 1997, como capítulos de livros.

A partir desses trabalhos, fui convidada a fazer a revisão metodológica de um livro de oficinas pedagógicas de direitos humanos, dirigido a professores do ensino fundamental. Bastante motivada pela temática, passei a ser responsável por um trabalho de formação em serviço para professores, na perspectiva da educação para a cidadania e os direitos humanos, desenvolvido no âmbito de uma organização não governamental. Nesse contexto, tive a oportunidade de desenvolver uma pesquisa sobre o fenômeno da violência no cotidiano das salas de aula, com o objetivo de compreender como os professores situavam-se diante dessa questão. Para além dos resultados da pesquisa, pude aprender, através dela, muito sobre a importância de um objeto bem construído e sobre a necessidade de uma certa objetividade na busca das soluções para as questões formuladas. A partir dessa pesquisa e da experiência junto aos professores com os quais trabalhava, escrevi, em parceria com outras autoras, o livro *Escola e Violência* (1999), que traz os resultados da pesquisa realizada. Ainda em decorrência dessa pesquisa, publiquei, em 2000, os textos: *Violência e escola: o que pensam os/as professores/as*; *Por uma educação pela paz e pela não violência* e *Direitos Humanos: uma proposta metodológica*.

Compreendendo que “para educar é imprescindível educar-se” (NASCIMENTO, 2000, p. 115) e que para se pôr em prática uma educação pautada nos direitos humanos e na cidadania, é necessário formar-se a si próprio nessa perspectiva, escrevi, em 2000, o texto *A Dimensão política da formação de professores*, que incorporava a temática da formação de professores às questões referentes à construção da cidadania. Logo a seguir, comecei a elaborar o anteprojeto de pesquisa para o doutorado, marcado pela mesma perspectiva de articulação entre as duas temáticas. Propunha-me, então, a analisar a contribuição das universidades para a formação continuada de professores, a partir de um estudo sobre um programa de formação continuada em educação ambiental e em direitos humanos, desenvolvido no âmbito de uma universidade, no Estado do Rio de Janeiro.

Contudo, as leituras realizadas, sobretudo no campo da Sociologia e da História, a experiência como formadora de professores, no âmbito de um curso de Pedagogia e o contato com as professoras do doutorado com quem tive

oportunidade de compartilhar minhas questões, foram me conduzindo a pensar a formação inicial do magistério e, sobretudo, a formação pedagógica dos formadores de professores.

Buscando delimitar o objeto da pesquisa a ser desenvolvida, lancei-me a uma primeira aproximação com a literatura específica, com o objetivo de conhecer como essa temática vinha sendo tratada no conjunto das pesquisas educacionais no Brasil.

Para essa tarefa, muito me auxiliaram os trabalhos de Brzezinski e Garrido (2001, p. 95), que examinaram os trabalhos apresentados no GT de Formação de Professores, durante as reuniões da ANPEd, no período 1992 a 1998, e de Ramalho, Nunez, Terrazan e Prada (2002) que analisaram cento e quarenta e sete linhas de pesquisa dos programas de pós-graduação em educação de todo o país, no ano 2000. Segundo esses trabalhos, desde o início da década de 80 do século passado, observa-se, no seio das instituições formadoras de professores e dos diferentes movimentos promovidos pelas entidades e associações representativas dos educadores no Brasil¹, uma intensificação no debate acerca da questão da formação de professores e, a partir do final dos anos 80, um aumento da produção acadêmica voltada para a temática. Multiplicam-se os trabalhos sobre a profissionalização do magistério, o desenvolvimento profissional e a identidade dos docentes, a formação inicial e continuada de professores, os saberes docentes, entre outros. No estudo realizado por Brzezinski e Garrido (2001, p. 95), ficou constatado que os temas da formação inicial, da formação continuada e da profissionalização docente foram privilegiados nesse espaço de tempo. Nesse estudo, as autoras apontam também as temáticas que foram silenciadas ou pouco investigadas e, nessa perspectiva, afirmam que nos estudos que têm o professor como foco “não foi analisado o formador do professor”.

Esse dado foi constatado também por Ramalho, Nunez, Terrazan e Prada (2002) que, analisando a produção da pós-graduação no ano 2000, constataram a forte incidência de trabalhos sobre os professores e/ou sua formação e, dentro dessa linha, verificaram que a profissionalização docente, o desenvolvimento

¹ Entre elas: ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação), ANDES (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de ensino superior), ANFOPE (Associação Nacional para a Formação dos Profissionais de Educação), FORUMDIR (Fórum de Diretores das Faculdades / Centros de Educação das Universidades Públicas), ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação), CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

profissional, a identidade dos professores, a prática pedagógica e os saberes docentes constituíram as temáticas priorizadas. Esses pesquisadores apontam ainda que o ensino fundamental tem sido alvo do maior número de estudos sobre os professores no Brasil, enquanto o ensino superior tem sido pouco estudado, incluindo-se aí as questões relacionadas aos formadores de professores.

Os dados dessas pesquisas foram ainda confirmados por mim que, tomando como referência os trabalhos publicados de 2000 a 2004, em periódicos de circulação nacional², verifiquei que, embora o ensino superior seja o alvo de um número significativo dos artigos, o formador de professores, incluindo-se aí suas trajetórias, profissionalização e identidades, não tem sido objeto desses estudos.

Constatar a carência de pesquisas sobre os formadores de professores e suas trajetórias, acreditar na fecundidade do uso dessas trajetórias para a compreensão, não somente daquilo que se refere ao âmbito do indivíduo, mas também do que, ultrapassando o caráter individual, se insere na coletividade a que o indivíduo pertence, e acreditar na importância desses formadores para a formação dos professores que atuarão no ensino fundamental foram algumas das razões pelas quais decidi, então, desenvolver um estudo sobre as trajetórias dos formadores dos professores das séries iniciais do ensino fundamental.

Entretanto, acreditando que a idéia de uma ciência neutra é uma ficção (BOURDIEU, 1983a) e que a personalidade do pesquisador interfere na seleção e no encaminhamento do problema de estudo (GOLDEMBERG, 2003), considero relevante explicitar que, além das razões já expostas, outras de ordem pessoal e profissional, me levaram a eleger o estudo dessas trajetórias como o foco da pesquisa. Dentre elas, se encontram a preocupação especial e o compromisso com a formação dos professores para o ensino fundamental, visto que, apesar dos avanços que se deram, em nosso país, nos últimos anos, em termos de acesso a esse nível de ensino, é possível afirmar que estamos longe de uma efetiva democratização, seja pela desigualdade nesse acesso, em virtude das diferenças regionais no Brasil, seja pela evasão e fracasso escolar, ainda frequentes nas classes menos favorecidas.

² *Revista Brasileira de Educação, Educação e Sociedade, Cadernos de Pesquisa, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos e Universidade e Sociedade* (Revista da ANDES).

Assim, tendo esse cenário como pano de fundo e considerando a importância da formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental, como estratégia de melhoria da qualidade da educação no Brasil, decidi estudar as trajetórias dos formadores de professores das séries iniciais do ensino fundamental, com o objetivo de **compreender como se deu a construção, nesses profissionais, das disposições para a docência e para a atuação na formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental, em nível superior.**

Embora os formadores dos professores para as séries iniciais do ensino fundamental possam estar atuando hoje, em virtude das disposições contidas na LDBEN/96³, tanto em Cursos de Pedagogia, como em Institutos Superiores de Educação e em cursos de ensino médio voltados para a formação do magistério, considere, nesta pesquisa, as Faculdades de Educação das Universidades, que oferecem em seus cursos de Pedagogia oportunidade para a formação do magistério para as séries iniciais do ensino fundamental, como o campo no qual atuam os formadores. A escolha se deu em virtude da expressiva participação dos cursos de Pedagogia na formação dos professores, nos últimos anos, e, sobretudo, por considerar que as Faculdades de Educação das Universidades sejam espaços privilegiados de produção e socialização dos conhecimentos sistematizados na área educacional.

Para o estudo, busquei, principalmente, nos conceitos de *habitus*, campo, estratégias e capital, formulados por Pierre Bourdieu, o suporte teórico para a análise do fenômeno a ser compreendido.

A escolha do objeto do estudo privilegia a construção das disposições para a docência nos formadores de professores que atuam em cursos de Pedagogia, em virtude da relevância dos saberes pedagógicos nesse campo, visto que esses profissionais são os formadores daqueles que irão atuar como docentes nas séries iniciais. Parto do pressuposto de que as experiências escolares, incluindo-se aí aquelas vivenciadas durante a formação profissional desses futuros professores, contribuem, de forma significativa, para a construção de suas práticas docentes.

Nessa perspectiva, algumas questões preliminares foram formuladas: Quem são os formadores? Que processos de socialização foram significativos para a aquisição das disposições para o magistério? Que experiências vividas pelos

³ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394 de 20/12/96.

formadores contribuíram para a construção dos valores, crenças e práticas pedagógicas? Que experiências e/ou imagens estão marcadas na forma como esses formadores se vêem hoje como pessoas e profissionais?

Várias seriam as matrizes teóricas que poderiam oferecer suporte à análise dessas questões. Optei, contudo, pelo trabalho de Bourdieu, sobretudo pela riqueza das noções de *habitus* e de campo, por ele formuladas, que apontam para uma articulação das dimensões objetiva e subjetiva no processo de produção dos fenômenos sociais (SILVA, 1998).

Para Bourdieu (1983, 1989, 2002, 2003, 2004), as disposições que orientam as práticas dos agentes constituem o *habitus*, que é construído durante os processos de socialização nos diferentes espaços sociais nos quais o sujeito esteve inserido: familiar, escolar, profissional, etc. Assim, “o *habitus* é esse princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em um conjunto unívoco de escolhas de pessoas, de bens, de práticas” (BOURDIEU, 2003, p. 21-2). Nessa perspectiva, o *habitus*, assim adquirido pelo ator social, constitui uma matriz de percepção, de apreciação e de ação que se realiza em determinadas condições sociais (MARTINS, 1990).

O *habitus* é ainda produto da posição e da trajetória social dos indivíduos, o que nos remete para o conceito de campo, visto como um espaço social relativamente autônomo o qual obedece a regras e a princípios de regulação que lhe são próprios e que podem variar segundo sua natureza (SILVA, 1998). Considerando ainda que é característico do campo ser um espaço de lutas e disputas por posições que se baseiam em certas formas de prestígio ou de poder (SILVA, 1998; MARTINS, 1990), considerei que as Faculdades de Educação as quais formam os professores das séries iniciais do ensino fundamental constituem um campo no interior do campo acadêmico.

A proposição de Bourdieu mencionada acima remete também, no que concerne à presente pesquisa, para a utilização de relatos orais, como caminho teórico-metodológico privilegiado à compreensão de como se deu a construção das disposições para a docência nos formadores de professores.

Do ponto de vista da organização do texto, o trabalho está estruturado em cinco capítulos:

No primeiro capítulo, a opção foi inicialmente mapear rapidamente o contexto do professor formador, trazendo alguns dados estatísticos acerca dos cursos de formação de professores no Brasil e algumas reflexões acerca dos diferentes projetos de formação em disputa no meio educacional, no momento em que o trabalho de campo foi realizado. Essa opção foi feita em virtude de se considerar que toda pesquisa é historicamente situada, sendo, portanto, seus resultados influenciados pelo momento social e histórico em que ela foi realizada. Em seguida, a opção foi a de descrever as opções metodológicas e o trabalho de campo, com o objetivo de oferecer ao leitor uma visão do mundo dos professores entrevistados.

O segundo capítulo foi elaborado no sentido de evidenciar a força da socialização primária para a aquisição de disposições para o magistério. O objetivo foi o de destacar aspectos das trajetórias dos professores entrevistados no que concerne às suas origens sociais e familiares, presentes nas formas como eles se vêem hoje como pessoas e profissionais. Muito contribuiu para a análise desses dados o conceito de estratégias desenvolvido por Bourdieu que permitiu verificar a importância dos investimentos familiares para a gênese de disposições para o magistério e, sobretudo, para a vida acadêmica.

No terceiro capítulo, o foco recaiu no processo de socialização escolar vivido pelos professores e no significado desses processos na construção de suas identidades. O objetivo foi o de destacar as experiências mais significativas e as imagens de antigos professores, buscando vestígios desse processo nas disposições que orientam suas atuações na formação de professores das séries iniciais.

O quarto capítulo foi elaborado no sentido de problematizar a “escolha” profissional, trazendo as lembranças que os professores retiveram do momento ou das circunstâncias em que “decidiram” se tornar professores.

O quinto capítulo foi articulado em torno do processo de socialização profissional vivido por esses professores nas instituições onde atuaram e atuam. O objetivo foi o de analisar como as normas e os papéis, os valores, os modos de ver o mundo, de ser e de agir característicos da profissão docente foram internalizados pelos professores e contribuíram para a constituição de seus *habitus* profissionais.

Finalmente, nas considerações finais, busquei sintetizar as análises esboçadas nos capítulos anteriores, destacando o significado da formação dos professores das séries iniciais para esse grupo profissional.

1.1

O contexto do professor formador e a pesquisa

Investigar as trajetórias dos professores formadores implicou em percorrer um caminho na busca por conhecer melhor o contexto no qual esses profissionais atuam – as faculdades de educação – e as questões que atravessam hoje esse contexto. A partir da literatura consultada, da minha própria inserção no campo e das diferentes falas dos entrevistados, algumas dessas questões foram levantadas: a elaboração das diretrizes para o curso de graduação em Pedagogia, as lutas por diferentes projetos de formação, as críticas ao curso de Pedagogia, etc.

Assim, abordo a seguir, alguns elementos que compõem o contexto no qual atuam os formadores dos professores das séries iniciais do ensino fundamental e, em seguida, trago algumas considerações sobre as opções teórico-metodológicas e o trabalho de campo realizado.

1.2

O contexto do professor formador

Considerando, com Goldemberg (2003), que o contexto da pesquisa, a orientação teórica e o momento sócio-histórico influenciam o resultado de uma pesquisa, considero relevante focar, ainda que brevemente, o contexto no qual se insere o trabalho que os professores entrevistados realizam no âmbito da formação dos professores para as séries iniciais do ensino fundamental.

1.2.1

Os cursos de formação de professores no Brasil

Apresento aqui alguns dados sobre os cursos de formação de professores no Brasil disponibilizados nos últimos relatórios do INEP⁴, elaborados a partir dos censos de 2002 e 2003 e do Cadastro Nacional de Docentes do Sistema Federal de Ensino Superior. Não é intenção fazer uma análise pormenorizada dos dados apresentados pelas estatísticas oficiais, visto que esse não é o objetivo da pesquisa. No entanto, compreendendo que as trajetórias de vida nos permitem apreender não apenas os aspectos referentes ao indivíduo, mas também elementos da sociedade na qual esses indivíduos se inserem, considere a seguinte análise pertinente por apresentar os aspectos mais abrangentes da realidade em que os formadores de professores se inserem profissionalmente.

Os cursos de formação de professores no Brasil, hoje, de acordo com a legislação vigente, podem ser oferecidos pelas escolas de ensino médio (curso Normal) para atender à educação infantil e às quatro séries iniciais do ensino fundamental e por instituições de ensino superior, para atender tanto às séries iniciais e à educação infantil, no âmbito da licenciatura em Pedagogia ou do curso Normal Superior, como às séries finais do ensino fundamental e ensino médio, no âmbito das outras licenciaturas.

Segundo as estatísticas oficiais, o magistério não tem se mostrado atrativo em termos de mercado e condições de trabalho (INEP, 2003).

Nas escolas de ensino médio que oferecem o magistério como opção profissional, o número de matrículas e de escolas vem decaindo significativamente desde 1996. Segundo as estatísticas do INEP (2003), houve uma redução de 52,5% no número de escolas de nível médio que formam professores, entre os anos de 1996 e 2002. No mesmo período, o número de alunos matriculados nesses cursos também foi reduzido em 56,8%⁵. Esses dados podem estar relacionados ao fato de a legislação educacional, em especial a LDBEN/96 em seu artigo 62, dar ênfase à formação do professor em nível superior, apesar de assegurar o exercício do magistério na educação infantil e nas

⁴ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

⁵ Segundo os dados divulgados pelo INEP, existiam em 1996, 5550 escolas de formação de professores e 851570 alunos matriculados, enquanto que em 2002 o número de escolas de nível médio que formam professores caiu para 2641 e o de alunos matriculados para 368006, sendo que 53% destes são oriundos da Região Nordeste.

séries iniciais do ensino fundamental para aqueles formados no ensino médio, na modalidade Normal, admitida como formação mínima para esse nível de ensino.

De modo inverso, a demanda pelos cursos superiores de licenciaturas apresentou um significativo crescimento no mesmo período. Pelos dados do INEP (2003), a relação candidato vaga na rede pública subiu de 4,2 em 1996 para 5,3 em 2002 e o número de ingressos sofreu um aumento de quase 85%⁶, no mesmo período.

Apesar disso, os dados mostram que as licenciaturas encontram-se entre os cursos com o maior número de vagas não preenchidas: “em 2002, 6% das vagas nas instituições da rede pública e 41% nas instituições da rede privada não foram preenchidas” (INEP, 2003, p. 9). Esse é um dado que pode ser representativo da falta de interesse e motivação para a carreira do magistério em nosso País. Outro dado associado a esse desinteresse pela carreira docente é a própria relação candidato vaga que, quando comparada a de outros cursos de graduação, demonstra que aí a disputa é bem menos acirrada que para o Direito e a Medicina, por exemplo. Enquanto para os cursos de licenciatura essa relação é de cerca de 5 candidatos por vaga, nas instituições públicas, para os cursos de Administração é de 11, para o Direito, 18, e para a Medicina, 41, de acordo com os dados mais recentes do INEP (2003).

Dentre as licenciaturas, destaca-se para efeito desse trabalho, a de Pedagogia. Pelos últimos dados que constam da Sinopse Estatística da Educação Superior, apresentada pelo INEP, havia, em junho de 2003, no Brasil 1214 cursos de graduação em Pedagogia oferecidos por Universidades, Centros Universitários, Faculdades e Institutos. Havia também mais 128 cursos oferecidos por essas instituições, especificamente, para a Formação de Professores das Séries Iniciais do ensino fundamental, e 485 cursos oferecidos na modalidade Normal Superior. Observa-se nos dados que se referem a esses cursos que a relação candidato vaga é sempre bem menor que a média dos outros cursos de licenciaturas⁷, o que evidencia que o magistério das séries iniciais do ensino fundamental não tem atraído um grande número de jovens, o que é confirmado também pelo número de

⁶ Pelos dados do INEP o número de ingressos saltou de 78081 para 144325 entre os anos de 1996 e 2002.

⁷ Essa relação é de cerca de 5 candidatos por vaga para o conjunto das licenciaturas, enquanto é de 1,6 para os cursos de Pedagogia, 1,4 para os de Formação de Professores das Séries Iniciais e de 1,1 para o Normal Superior.

vagas não preenchidas nos cursos que formam os professores em nível superior. Em 2003, cerca de 39,7% das vagas oferecidas não foram preenchidas.

As razões para tamanho desinteresse têm sido amplamente tratadas pela literatura especializada e pela mídia. Salários muito baixos, precárias condições de trabalho, em virtude do descaso com as escolas, e formação inadequada são alguns dos muitos fatores apontados de forma recorrente. A esse respeito o relatório do INEP (2003, p. 47), assinala, entre outras coisas, que “se, de fato, o País deseja atrair e manter os bons profissionais do magistério, é fundamental uma política progressiva e consistente de melhoria salarial”.

Entretanto, se, por um lado, os salários do magistério não têm se mostrado atrativos para os jovens que escolhem uma profissão, por outro, a possibilidade de uma rápida inserção no mercado de trabalho pode ser um dos fatores positivos para a escolha da carreira do magistério como profissão, sobretudo quando se trata de jovens das classes menos favorecidas.

Pelos dados que constam das estimativas oficiais, baseados nas metas do Plano Nacional de Educação, a quantidade de funções docentes tende a crescer nos próximos anos: somente para as séries iniciais do ensino fundamental, está previsto que serão necessários, em 2006, mais 98 mil novos professores (INEP, 2003), o que permite compreender que, mesmo não sendo atrativa do ponto de vista salarial, o magistério pode atrair, sobretudo jovens das classes menos favorecidas, pela possibilidade de, de forma rápida, ter um emprego, que lhes permita a sobrevivência.

Esses e outros fatores estão, certamente, associados às matrículas e à permanência dos jovens nos cursos de formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental. Para o INEP (2003, p. 47), “tão importante quanto possuir cursos destinados a formar professores, seja de nível médio, seja superior, é garantir que os profissionais formados nesses cursos dediquem-se efetivamente à atividade docente”. Nesse sentido, o documento evidencia que uma real “política de valorização do magistério contribuiria para resgatar o interesse dos jovens para abraçarem essa carreira, que, em épocas passadas, ocupou um lugar de destaque” (INEP, 2003, p. 7).

Essa problemática será retomada no capítulo quatro, quando serão analisados os dados acerca das escolhas profissionais.

1.2.2

O campo das faculdades de Educação e a disputa entre projetos de formação dos profissionais da Educação

Partindo desse quadro inicial, baseado nos dados estatísticos acerca dos cursos de formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental no Brasil, volto-me a seguir para algumas das discussões que têm sido travadas no campo das faculdades de educação – foco dessa pesquisa – quanto aos projetos de formação dos profissionais para a educação fundamental⁸.

Se se toma o campo como espaço social, definido por objetivos específicos que lhe garantem uma lógica particular de funcionamento e estruturação (BOURDIEU, 1983), é possível tomar as faculdades de educação, que têm como um (dentre outros) de seus objetivos específicos formar os professores, como um campo. Isso implica perceber o espaço da formação de professores como um espaço de jogo, de lutas concorrenciais entre agentes que ocupam posições de maior ou menor prestígio e/ou poder no interior do campo.

Assim, considero relevante desenvolver uma reflexão preliminar sobre as principais tensões presentes no campo das faculdades de educação, no momento em que o trabalho de campo foi realizado. Dentre essas tensões tem destaque, sem dúvida, a que se refere à definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia, recentemente aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. Desenvolvo aqui uma breve reflexão a partir, tanto da literatura especializada que trata dessa questão, como das propostas e dos boletins produzidos e/ou encaminhados nos últimos cinco anos pelas entidades⁹ que protagonizaram as principais lutas as quais têm sido travadas pelo conjunto de educadores na área da formação dos profissionais da educação.

O movimento de discussão das políticas para a formação de profissionais da educação vem se estruturando, no seio dos educadores e suas entidades, desde o final dos anos 70, ganhando maior visibilidade no decorrer dos anos 80, quando se iniciou no País um processo de “redemocratização” (BRZEZINSKI, 1996).

⁸ Para fins dessa análise e em virtude do trabalho de campo ter sido realizado no ano de 2005, será dada ênfase ao debate que antecedeu a aprovação do Parecer 05/05 pelo Conselho Nacional de Educação.

⁹ Tomo aqui a ANFOPE (Associação Nacional para a Formação dos Profissionais de Educação), a ANPEd (Associação Nacional de Pós Graduação em Educação) e o FORUMDIR (Fórum de Diretores das Faculdades / centros de Educação das Universidades Públicas) como principais referências desse movimento.

Segundo essa autora, o movimento de reorganização dos educadores do final dos anos 70 “articulava-se ao movimento global da sociedade brasileira, que não mais se submetia à alienação e à opressão impostas ao sujeito coletivo” (BRZEZINSKI, 1996, p. 95) pela ditadura militar. Os educadores, então, organizaram-se em um movimento de resistência ao Conselho Federal de Educação que pretendia impor reformas aos cursos de formação de professores sem a participação daqueles que militavam na educação. Segundo Brzezinski (1996, p. 99), o I Seminário de Educação Brasileira, ocorrido em Campinas, em novembro de 1978, pode ser considerado “um marco histórico no movimento dos educadores que aspiravam a subverter a tradicional ordem ‘de cima para baixo’ nas decisões sobre as questões educacionais”.

Na década de 80, o movimento cresceu e ganhou expressão nacional com a criação de um Comitê Nacional que funcionou como “núcleo irradiador dos objetivos do movimento” (BRZEZINSKI, 1996, p. 110)¹⁰, o qual foi transformado, em 1983, em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) e, posteriormente, em 1990, em Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

O movimento ganhou significativa expressão a partir da década de 90 com a discussão acerca dos princípios para a estruturação/reestruturação dos cursos de formação dos profissionais da educação. Foi também nos anos 90 que, no interior do movimento dos educadores, o curso de Pedagogia emergiu como o principal locus da formação dos professores para atuarem na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental (FREITAS, 2004). Para Campos (2004, p. 1), após a promulgação da LDBEN 9394 em 1996, “assistimos a uma avalanche de legislação e documentos oficiais que procuraram dar uma nova feição às práticas da formação”, o que provocou uma mobilização ainda maior dos educadores de todos os níveis de ensino.

No âmbito do movimento de educadores, tem-se em 1999¹¹ um marco importante, quando a Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEP),

¹⁰ De acordo com documento que descreve o curso de Pedagogia, elaborado pela comissão de especialistas de Pedagogia (CEEP), em 2000, disponível em www.mec.gov.br, destaca-se, nesse período, o Encontro Nacional, “organizado pelo MEC, em novembro de 1983, em Belo Horizonte, com a intenção de dar continuidade ao processo de reestruturação curricular, iniciado em 1978”.

¹¹ Segundo documento elaborado conjuntamente pela ANFOPE, ANPED e CEDES e enviado ao Conselho Nacional de Educação em setembro de 2004, com vistas à elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Disponível em www.anped.org.br.

instituída desde 1998 para elaborar as diretrizes do curso, tendo desencadeado amplo processo de discussão, em nível nacional, encaminhou ao CNE um documento com sua proposta.

No âmbito dos documentos oficiais que foram publicados após a promulgação da LDBEN/96, destaca-se o decreto presidencial nº 3276 de 06 de dezembro de 1999 que, reafirmando o parecer 970/99, estabelecia: “a formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores” (Art. 3 § 2º). Esse decreto retirava, assim, do curso de Pedagogia a possibilidade de formar os professores para esse nível de ensino. Segundo Scheibe (2000), tal decreto atropelou a votação do referido parecer no CNE, que estava prevista para o dia seguinte, e contrariou a proposta encaminhada pela Comissão de Especialistas do Ensino de Pedagogia. O decreto presidencial desencadeou forte mobilização das entidades representativas dos educadores e, em 2000, foi alterado, através do Decreto 3554, tendo o termo **exclusivamente** sido substituído pela palavra **preferencialmente**.

Nos anos que se seguiram, o embate permaneceu, não existindo consenso quanto às diretrizes para a formação de professores e para o curso de Pedagogia. Contudo, apesar dessa falta de consenso, foram aprovadas em 2002 as Diretrizes para Formação de Professores. A esse respeito, o documento encaminhado em 2004 ao CNE pela ANPEd, ANFOPE e CEDES destaca:

Neste intervalo, entre maio de 99 e junho de 2004, as várias iniciativas do MEC em relação à formação de professores e ao próprio curso de Pedagogia – Portaria 133/01, Resoluções 01 e 02/2002, que instituem as Diretrizes para Formação de Professores – causou mais transtornos do que encaminhamentos positivos para todos os cursos, em especial, os cursos de Pedagogia, a tal ponto que hoje, a diversidade de estruturas exigirá provavelmente do poder público um acompanhamento cuidadoso e rigoroso e processos de avaliação da formação oferecida, de modo a preservar as iniciativas positivas e estabelecer metas para o aprimoramento da qualidade de outras. (ANFOPE, ANPEd e CEDES, 2004, p.1)

Essa indefinição das diretrizes para o curso de Pedagogia, ao longo dos últimos anos, e a falta de consenso entre as diferentes instâncias acerca da formação dos profissionais de educação foram temas que ocuparam uma posição central nos debates e nas lutas travadas no seio das faculdades de educação, durante o final dos anos 90 e o início da presente década. A esse respeito, Silva

(2001, p. 41) assinala que “nos últimos anos, o campo da formação de professores no Brasil se converteu em palco de intensa disputa político-ideológica entre as políticas oficiais de educação e de formação de profissionais da educação e a posição construída no seio do movimento dos educadores”. Para o autor, esse embate remete a um confronto de maior amplitude, ou seja, a disputa entre dois modelos de sociedade que, no campo da educação, “traduz-se da seguinte forma: a idéia da educação como um serviço (a ser oferecido e a ser contratado, de acordo com a lógica do mercado) e a idéia da educação como um direito do cidadão e um dever do Estado” (SILVA, 2001, p. 42). Essa também é a perspectiva de outros autores, como Campos (2004, p. 2), que compreendem as políticas e as reformas educacionais iniciadas na década de 90 como “parte das ações implementadas no contexto da reestruturação do Estado brasileiro que, em consonância com os preceitos da chamada *agenda neoliberal*, promoveu ajustes, estabeleceu novos marcos regulatórios, mudando substancialmente o campo da educação” (grifo do autor).

Contudo, conflitos, divergências e lutas por diferentes projetos não se restringiram à polarização entre as políticas oficiais e o movimento dos educadores. Existiram ainda, no interior dessas instâncias, divergências quanto a questões polêmicas, tais como: a identidade do pedagogo; a concepção da docência como base da formação dos profissionais da educação; o fim das habilitações nos cursos de Pedagogia; a superação de dicotomias entre formar o professor e formar o especialista, entre a licenciatura e o bacharelado; a regulamentação dos Institutos Superiores de Educação; a carga horária mínima para a formação e a duração do curso; etc.

Essa falta de consenso foi explicitada por Libâneo (2004, p. 25), quando assinalou que:

As questões referentes ao campo de estudo da Pedagogia, da estrutura do conhecimento pedagógico, da identidade profissional do pedagogo, do sistema de formação de pedagogos e professores freqüentam o debate em todo o país há quase vinte anos nas várias organizações científicas e profissionais de educadores. Entretanto, não só os resultados desse movimento foram muito modestos, como tem sido difícil aos educadores obter um mínimo de consenso sobre elas.

Referindo-se a essa falta de consenso presente desde as origens do movimento dos professores, no contexto do processo de redemocratização da sociedade, Brzezinski (1996) assinala que esse processo não se fez sem conflitos. Contudo, destaca que a união dos educadores em torno de objetivos comuns garantiu o avanço do processo de construção de uma identidade mais profunda do movimento, para além da diversidade e da particularidade.

Em 1989, o relatório final do IV Encontro Nacional da CONARCFE (Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores) já explicitava a presença de conflitos no interior do movimento dos educadores:

Para alguns, a Pedagogia insere-se no amplo campo da educação da mesma forma que a Medicina insere-se no amplo campo da saúde. Ambas têm uma vocação predominantemente prática – o que não significa acefalia teórica. Sua identidade deve ser buscada como responsabilidade social, antes do que como especificidade epistemológica. (...) **Para outros**, que se contrapõem à versão anterior, a Pedagogia é entendida como teoria geral da educação, tendo como objeto a educação em qualquer ambiente social em que ela ocorra. Em outras palavras: o objeto de estudo da Pedagogia é o processo educativo historicamente dado, cabendo-lhe avançar na sistematização e aprofundamento de uma teoria da educação abrangente. (CONARCFE, IV Encontro, 1989, grifo meu)

Esses conflitos também constituíram o foco dos trabalhos de Kuenzer e Rodrigues (2006), Libâneo (2006) e Melo (2006), apresentados recentemente no 13º Encontro de Didática e Prática de Ensino, ocorrido em Recife, no último mês de abril. Kuenzer e Rodrigues (2006, p. 194) a eles se referem destacando as três concepções de Pedagogia que, segundo elas, se confrontaram nesses últimos vinte e cinco anos: “a Pedagogia centrada na docência, enquanto licenciatura; a Pedagogia centrada na ciência da educação, como espaço de formação dos especialistas, enquanto bacharelado e a Pedagogia que integrava as duas dimensões...” Embora defendendo um outro ponto de vista, Melo (2006, p. 245) também se refere a três pontos polêmicos presentes nesse histórico debate sobre a Pedagogia, explicitado por ela através das seguintes oposições:

- A pedagogia enquanto ciência/teoria da educação X dispersão da pedagogia nas ciências da educação;
- A docência como base para a formação do profissional da educação escolar e não escolar X docência como uma das modalidades de prática

pedagógica no curso de Pedagogia, não necessariamente para todos os pedagogos;

- A separação do bacharelado e da licenciatura na estruturação do curso de Pedagogia X estrutura única do curso de Pedagogia (bacharelado e licenciatura articulados).

Embora não tenha a intenção de reproduzir aqui o amplo debate sobre essas questões, acerca das quais existe muito material publicado¹², destaco para fins dessa pesquisa, a questão da identidade do pedagogo. De um modo geral, é possível afirmar que as principais divergências no interior do movimento de educadores remetem à questão da identidade do profissional de educação e, mais especificamente, da identidade do pedagogo.

As divergências acerca dessa questão vêm sendo vastamente tratadas na literatura especializada e em documentos das entidades representantes dos educadores, podendo-se identificar, a meu ver, duas posições principais: uma primeira posição, que defende que o curso de Pedagogia deverá ter em sua espinha dorsal a docência na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, defendida pelo movimento dos educadores que se aglutinaram em torno da ANFOPE; e uma segunda posição, que se opõe a essa perspectiva propondo que “base de sua identidade profissional [do pedagogo] seja a teoria e a prática em torno de saberes pedagógicos” (LIBÂNEO, 2004, p. 39). Essa posição foi defendida, ao longo dos últimos anos, por Pimenta e Libâneo (2002) e Libâneo (2004), entre outros.

Dentre os principais argumentos utilizados por esta última posição está o de que a ênfase na docência como base da formação do pedagogo provoca um esvaziamento do campo da educação. “Reduzir a ação pedagógica à docência é produzir um reducionismo conceitual, um estreitamento do conceito de pedagogia” (LIBÂNEO 2004, p. 14). Para Pimenta e Libâneo (2002, p. 25-6), o princípio de que a docência constitui a base da identidade profissional de todo educador levou “à redução da formação do pedagogo à docência, à supressão, em alguns lugares, da formação de especialistas, (...) ao esvaziamento da teoria pedagógica devido à descaracterização do campo teórico-investigativo da

¹² A esse respeito, ver os diversos boletins e documentos da ANFOPE, ANPED, CEDES, FORUMDIR, CONARCFE e outros, além da literatura aqui mencionada.

Pedagogia...”. Nessa perspectiva, a Pedagogia é compreendida como a ciência da e para a educação, ou seja, como o “campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação” (LIBÂNEO, 2004, p. 30). Para o autor, a Pedagogia é “o campo de investigação específico cuja fonte é a própria prática educativa e os aportes teóricos providos pelas demais ciências da educação e cuja tarefa é a compreensão, global e intencionalmente dirigida, dos problemas educativos” (LIBÂNEO, 2004, p. 53). Assim, o autor compreende a Pedagogia como uma ciência inserida no conjunto das ciências da educação, a quem caberia elaborar uma síntese integradora dos diferentes processos analíticos que correspondem a cada uma das outras ciências da educação. Libâneo (2004, p. 54) defende a “peculiaridade da Pedagogia de responsabilizar-se pela reflexão problematizadora e unificadora dos problemas educativos, para além dos aportes parcializados das demais ciências da educação”. Nessa perspectiva, a Pedagogia é concebida como um campo de conhecimento científico e o pedagogo como o profissional que tem por objeto de investigação a natureza e as finalidades da educação numa determinada sociedade. “Em todo lugar onde houver uma prática educativa com caráter de intencionalidade, há aí uma Pedagogia” (LIBÂNEO, 2004, p. 51).

Nesse ponto, se concentra o segundo argumento que orienta a posição desse grupo de educadores os quais se contrapõem às propostas da ANFOPE, no que se refere à base da formação do educador: a de que a formação do pedagogo, no seu caráter *strictu sensu* deve garantir que ele possa atuar em vários campos educativos, atendendo às demandas socioeducativas de diferentes tipos (FREITAS, 2004). Os que defendem essa posição compreendem que tal perspectiva se contrapõe à ênfase, dada pela ANFOPE, à educação escolar, explicitada, por exemplo, no documento do IV Encontro, ocorrido 1989: “a Pedagogia tem como objeto de estudo prioritário a educação formal em ambiente escolar” (CONARCFE, 1989). Contudo, esse próprio documento, destaca que isto não significa desconsiderar importantes formas de educar em ambiente não formal, embora considere que é a partir do profundo conhecimento da educação em ambiente formal que se pode compreender melhor a educação em ambientes não formais (CONARCFE, 1989).

Defendendo uma posição diferente, a ANFOPE tem destacado, nos diferentes documentos encaminhados ao longo desses últimos anos, a necessidade

de garantir que a formação do magistério para a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental seja feita em nível superior, visto que, desde os anos 90, essa idéia vem sendo construída e consolidada no seio das faculdades e centros de educação do País.

Respondendo às críticas feitas à ênfase na docência, as entidades representativas dos educadores¹³ têm destacado a concepção de docência que orientou esse princípio. Nesse sentido, o documento da ANFOPE, ANPEd e CEDES (2004, p. 11), enviado ao conselho Nacional de Educação, em setembro de 2004, destaca:

A base dessa formação, portanto, é a docência tal qual foi definida no histórico Encontro de Belo Horizonte: considerada em seu sentido amplo, enquanto trabalho e processo pedagógico construído no conjunto das relações sociais e produtivas e, em sentido estrito, como expressão multideterminada de procedimentos didático-pedagógicos intencionais, passíveis de uma abordagem transdisciplinar. Assume-se, assim, a docência no interior de um projeto formativo e não numa visão reducionista de um conjunto de métodos e técnicas neutros descolado de uma dada realidade histórica.

Nessa perspectiva, a docência é compreendida como o elo articulador entre os pedagogos e os demais licenciados das áreas de conhecimentos específicos, “abrindo espaço para se pensar/propor uma concepção de formação articulada e integrada entre professores” (ANFOPE, ANPEd, CEDES, 2004, p. 11).

Ainda respondendo às críticas feitas à ênfase na docência, como uma perspectiva que privilegia a prática em detrimento da teoria, Melo (2006) chama a atenção para as diferentes concepções de docência presentes no debate. Dentre essas, destaca a que considera a ação educativa e a ação docente inseparáveis. A autora assinala que, nessa perspectiva, a docência é concebida na complexidade da ação educativa, constituindo “uma das mediações para a construção do discurso de síntese da Pedagogia, articulada também com a pesquisa” (MELO, 2006, p. 261). A especificidade da Pedagogia, pensada a partir dessa posição, compreende “os conhecimentos e as práticas sobre a educação, ensino, organização, gestão educacional, sistemas educativos, avaliação educacional, política educacional, etc.” (MELO, 2006, p. 261).

Outro argumento utilizado pela ANFOPE, ao longo desses anos, refere-se à necessidade de se assegurar a todos os profissionais da educação um processo

¹³ ANFOPE, ANPEd, CEDES, FORUMDIR, ANPAE.

formativo orgânico e unitário, superando-se a separação entre bacharelado e licenciatura, entre formação de professores e formação de especialistas. Propõe-se, nessa linha, a extinção das habilitações no curso de Pedagogia. Nessa perspectiva, a especificidade da função do profissional da educação reside na compreensão histórica dos processos de formação humana, na produção teórica e organização do trabalho pedagógico e na produção do conhecimento em educação, que terá como objeto os processos educativos historicamente determinados pelas dimensões econômicas e sociais que marcam cada época (FORUMDIR, 1998). Essa busca de superação das dicotomias entre a licenciatura e o bacharelado, entre formação de professores e formação de especialistas tem permeado as principais teses que vêm sendo defendidas pelo movimento dos educadores e apresentadas nos diferentes documentos encaminhados ao CNE (1999, 2001, 2004). O documento de 2004 assim a explicita: “o curso de Pedagogia, porque forma o profissional de educação para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento em diversas áreas da educação é, ao mesmo tempo, uma Licenciatura e um Bacharelado” (ANFOPE, ANPEd, CEDES, 2004, p. 11).

Baseando-se nesse e em outros documentos elaborados pelas entidades representativas do movimento de educadores e respondendo, certamente, aos argumentos utilizados por educadores que se posicionam diferentemente da ANFOPE, quanto à abrangência da atuação do pedagogo, Freitas (2004, p. 10) afirma que “a ANFOPE jamais negou que o pedagogo poderia ter uma abrangência de atuação no mundo do trabalho, reconhecendo o valor da prática educativa, não só a do sistema formal, como a de outras instâncias educativas”.

Após vinte e cinco anos de intenso debate acerca da identidade do pedagogo, dos cursos de Pedagogia e das questões que aí se inserem, o Conselho Nacional de Educação finalmente aprovou, em 13 de dezembro de 2005, o Parecer 05/05, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia. Contudo, cabe destacar que esse parecer não representou uma solução consensual entre as diferentes perspectivas presentes no debate. A esse respeito, Kuenzer e Rodrigues (2006, p. 185) afirmam:

Ao exercer sua função reguladora, na impossibilidade da construção de uma solução negociada, o CNE¹⁴ decide-se por uma das posições controversas, com o que naturalmente reacende o debate, sempre salutar e necessário em uma sociedade que se pretende democrática.

As diretrizes aprovadas recentemente refletem, em grande parte, a posição defendida pelo movimento dos professores, iniciado no final da década de 70. Em *e-mails* encaminhados ao grupo de discussão da ANFOPE, logo após a aprovação do Parecer CNE 05/05, as professoras Helena de Freitas, atual presidente da ANFOPE, e Iria Brzezinski, que acompanhou a sessão de sua aprovação, reconheceram a incorporação às diretrizes de parte dos princípios construídos pelo movimento e a necessidade de retomada das discussões. Em seu comunicado, logo após a aprovação do referido parecer, a professora Iria Brzezinski¹⁵ assinalou:

Neste momento, para me pronunciar, gostaria de tomar de empréstimo a prudência de Anísio Teixeira: Vitória? Porém, meia vitória (...) Meia vitória, porque conseguimos incorporar parte de nossas reivindicações históricas. Creio que vitória para valer (única para ser mais precisa) foi a base docente: todos os profissionais da educação tem a docência como base de formação.

Ambas as professoras enfatizaram, entretanto, a necessidade de continuidade das discussões, na busca de superação dos conflitos que se instalaram ao longo do debate. É o que explicita a professora Helena, em comunicado encaminhado por *e-mail*:

Há ainda várias questões a serem elucidadas e aprimoradas, para que o processo de formação de nossos profissionais para a educação básica possa revestir-se de maior conteúdo teórico no campo da teoria pedagógica. Como fazê-lo? Não será, certamente, no âmbito da legislação e da determinação formal, mas sim, esforço dos educadores na produção teórica sobre a escola, o ensino e a educação e os princípios orientadores para a formação de pedagogos comprometidos com a transformação da realidade atual de nossa educação. (Helena de Freitas, por *e-mail*, em 25/05/2006)

Por tudo o que foi exposto anteriormente, é possível que as questões levantadas pelas diferentes posições acerca da formação de professores e do curso de Pedagogia estejam longe de encontrar respostas que expressem um consenso no interior das instâncias que tratam da formação dos profissionais de educação. Contudo, parece-me interessante destacar algumas questões que foram suscitadas

¹⁴ Conselho Nacional de Educação.

¹⁵ *E-mail* encaminhado em 13/12/2005 à lista de discussão da ANFOPE.

a partir das polêmicas levantadas e que, certamente, permeiam o cenário dos professores que atuam nos cursos de Pedagogia, dentre os quais os selecionados como sujeitos dessa pesquisa: Há uma real oposição entre as propostas de cada posição? Os argumentos apresentados baseiam-se no conhecimento das outras propostas em sua totalidade ou partem de visões parciais delas? Que concepções de pedagogo e de pedagogia perpassam as discussões no campo da educação? Haverá uma verdadeira e total exclusão entre as posições da ANFOPE e as de Libâneo (2004), entre outros, no que se refere à base da identidade profissional dos educadores?

Numa primeira reflexão, a partir do que foi exposto, cabe ressaltar que, por vezes, tais polêmicas me parecem um diálogo sem escuta. Cada posição parece tomar, da posição oposta, apenas alguns aspectos, sem levar em consideração a totalidade da proposta. Essa atitude pode ser compreendida à luz do que assinala Bourdieu a respeito das lutas travadas pelos agentes no interior do campo científico. Para o autor, “os conflitos epistemológicos são sempre, inseparavelmente, conflitos políticos” (BOURDIEU, 1983, p. 124). Nesse sentido, não há neutralidade das ações. Todas elas pressupõem uma série de interesses e estão voltadas para a aquisição de prestígio e reconhecimento científicos. A esse respeito, Ortiz (1983, p. 22) assinala que “mesmo no campo do conhecimento científico, onde muitas vezes se pretende fazer uma ciência pura, tais interesses se manifestam, muito embora sejam freqüentemente encobertos por um discurso desinteressado acerca do progresso do saber”.

No que se refere à docência como base da identidade profissional de todo educador (CONARCFE, 1983), por exemplo, a ANFOPE defende que essa docência deve supor uma sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como o domínio dos conteúdos a serem ensinados pela escola que permita a apropriação do processo de trabalho pedagógico (ANPED, ANFOPE, ANPAE, FORUMDIR, CEDES E FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR, 2001). Para Libâneo (2004), a base da identidade profissional deveria ser a teoria e a prática em torno dos saberes pedagógicos, ou seja, a base da identidade profissional é a ação pedagógica, não a ação docente (LIBÂNEO, 2004, p. 55), compreendida por ele como “forma peculiar que o trabalho pedagógico assume na sala de aula” (LIBÂNEO, 2004, p. 39). Pelo acima

explicitado, compreendo que, com relação a tal questão, o que está em jogo são, sobretudo, diferentes concepções do que seja a docência, o que não significa que as diferentes posições estejam apresentando propostas excludentes.

Da mesma forma, na questão do campo de atuação do pedagogo, as propostas, apesar das diferentes ênfases, não parecem antagônicas, mas, talvez, complementares. Por um lado, Libâneo (2004, p. 38-9) defende que o pedagogo deva ser “um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos para atender demandas socioeducativas de tipo formal e não formal e informal, decorrentes de novas realidades”¹⁶. Por outro, a ANFOPE defende a formação de um profissional de educação para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais (em espaços escolares e não escolares), na formulação de políticas públicas e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação (ANPED, ANFOPE, CEDES, 2004). É possível que o que esteja em jogo aqui seja o alerta contra um esvaziamento teórico do campo da Pedagogia, manifestado por Pimenta e Libâneo (2002) e Libâneo (2004), e que, não necessariamente, decorre da proposta da ANFOPE, mas que se encontra presente, há mais de cinquenta anos, no cenário educacional do país, “nas controvérsias em torno da manutenção ou extinção do curso, da pertinência ou não de um campo de estudo próprio à Pedagogia, da formação do professor primário em nível superior, da formação de especialistas ou técnicos em educação” (LIBÂNEO, 2004, p. 47).

Mais do que uma polêmica acerca das diretrizes para os cursos de formação dos profissionais de educação, essa discussão nos remete à questão da cientificidade do campo da educação que, apesar de não possuir uma tradição enquanto área científica (BRANDÃO, 2002), vem se constituindo, a partir do desenvolvimento da pós-graduação nos últimos anos, como um campo de produção de conhecimentos sistematizados.

¹⁶ O que significa dizer que devem estar qualificados para atuarem “não apenas na gestão, supervisão e coordenação pedagógica de escolas, como também na pesquisa, na administração dos sistemas de ensino, no planejamento educacional, na definição de políticas educacionais, nos movimentos sociais, nas empresas, nas várias instâncias de educação de adultos, nos serviços de psicopedagogia e orientação educacionais, nos programas sociais, nos serviços para a terceira idade, nos serviços de lazer e animação cultural, na televisão, no rádio, na produção de vídeos, filmes, brinquedos, nas editoras, na requalificação profissional, etc.” (LIBÂNEO, 2004, p. 38-9)

A produção de conhecimento sobre questões mais específicas (...) foi constituindo uma base epistêmica que, mesmo quando articulada com disciplinas específicas, autonomizou-se das bases disciplinares e assim vem referendando a legitimidade de um espaço próprio à educação no campo científico. (BRANDÃO 2002, p. 74)

Contudo, essa é ainda uma zona de tensão dentro do campo: “estamos longe de ter alcançado, dentro da área, um consenso sobre a identidade epistemológica do campo da educação” (BRANDÃO, 2002, p. 75). Se, por um lado, há um aumento significativo da produção na área desde a criação dos cursos de pós-graduação no início da década de 70 (ALVES-MAZZOTTI, 2003), são também significativas, as deficiências apontadas pelas diversas avaliações dessa produção e as conseqüentes críticas à Pedagogia.

No que se refere à produção acadêmica do campo da educação, Alves-Mazzotti (2003, p. 34) destaca, dentre as deficiências apontadas pelos estudos que vêm avaliando tal produção, “a pobreza teórico-metodológica na abordagem dos temas de pesquisa, com um grande número de estudos puramente descritivos e/ou ‘exploratórios’; a pulverização e irrelevância dos temas escolhidos; a preocupação com a aplicabilidade imediata dos resultados; a divulgação restrita dos resultados e o pouco impacto sobre as práticas”. Na mesma direção, Brandão (2002, p. 64) destaca “a pouca consistência e a falta de uma tradição teórica que sustente uma reflexão mais densa e encaminhe diferentes linhas de pesquisa para o estudo do fenômeno da educação”.

A identidade epistemológica do campo da educação e a consistência da produção acadêmica, entre outras, foram questões presentes também nos depoimentos de alguns dos professores por mim entrevistados. Ao ser estimulada a falar sobre as suas expectativas, uma professora afirmou:

Me parece que seria a gente estar trabalhando, no sentido de estar constituindo o campo da educação mesmo, como campo epistemológico, de estudos, com discussões que sejam discussões sérias, aprofundadas... Acho que isso é que vai permitir pra gente pensar uma outra formação.

Continuando a analisar a questão, a professora destacou, contudo, que esse é um movimento que já vem se dando nas últimas décadas:

E eu acho que a gente melhorou muito. Quando eu falo isso, eu acho que do ponto de vista da produção de conhecimento... (...) Na década de 70 a gente importava praticamente toda a literatura pedagógica com a qual a gente trabalhava. Na década de 80 a gente tinha meia dúzia de livros consagrados, que a

gente é capaz de repetir até hoje. Hoje a profusão de literatura que você tem é enorme, uma produção rigorosa – boa e ruim – é assim mesmo, como tudo é assim – boa e ruim – mas você tem uma pujança de área muito maior. Eu acho que a gente tem que continuar trabalhando nesse sentido.

Inseridas nessa discussão, estão também críticas feitas à Pedagogia de que ela não cobriria os requisitos de cientificidade. Essas discussões se inserem no bojo de uma discussão mais ampla e resultam, segundo Alves-Mazzotti (2003), da dificuldade atual para se definir o que pode e o que não pode ser considerado pesquisa, o que pode e o que não pode ser considerado como ciência. A autora destaca que tal dificuldade não constitui um problema circunscrito à produção acadêmica brasileira e “está diretamente vinculada às mudanças verificadas na conceituação de ciência e de método científico, resultantes da crítica ao chamado paradigma positivista, que estabelecia rígidos critérios de demarcação para distinguir ciência de não-ciência” (ALVES-MAZZOTTI, 2003, p. 35), o que algumas vezes levou pesquisadores, sobretudo das áreas humanas e sociais, a uma certa desorientação.

Essa discussão preliminar teve por objetivo mapear algumas das tensões que permeiam o cenário dos formadores de professores, o que, na perspectiva do trabalho que me proponho a desenvolver, poderá contribuir para a compreensão do campo no qual atuam esses agentes e de como as tensões que aí se dão afetam suas disposições profissionais e científicas. Considero que tal compreensão é imprescindível para a análise das trajetórias dos formadores no que se refere à construção das disposições para a docência no ensino superior.

1.3 As escolhas metodológicas

Partindo da proposição de que o *habitus* é produto da posição e da trajetória social dos indivíduos (BONNEWITZ, 2003), considere, como uma das possibilidades para a efetivação da pesquisa, a utilização do relato oral como estratégia teórico-metodológica para a investigação, não somente por permitir a reconstrução da memória destes indivíduos acerca das diferentes experiências por eles vivenciadas, mas, sobretudo, por permitir “captar algo que ultrapassa o caráter individual do que é transmitido e que se insere nas coletividades a que o narrador pertence” (QUEIROZ, 1988, p. 20).

Memória é a faculdade de reter as idéias, impressões e conhecimentos adquiridos anteriormente, é a capacidade humana de registrar as experiências vividas e transmiti-las aos outros. Para Le Goff (1985), a memória, em si, não é a história, mas um de seus objetos e, assim, um dos níveis de elaboração histórica. A memória individual se constrói através da socialização sendo, portanto, marcada pela memória coletiva. Nesse sentido, as entrevistas que tenho realizado com os professores formadores têm permitido a eles próprios e a mim uma reflexão sobre os fatos que marcaram suas trajetórias pessoais e profissionais, mas também o contexto social no qual essas experiências se deram.

Em virtude da ambigüidade dos termos que são empregados na literatura sobre o relato oral e das muitas questões que interpelam os cientistas sociais acerca da validade e cientificidade de seus procedimentos teórico-metodológicos, torna-se necessário delimitar, a seguir, os pressupostos e as perspectivas a serem consideradas na pesquisa.

1.3.1

A ambigüidade dos termos e a delimitação dos processos metodológicos

Ao longo dos séculos, o relato oral tem se constituído como a maior fonte humana de conservação e difusão do saber. “Em todas as épocas, a educação humana (ao mesmo tempo formação de hábitos e transmissão de conhecimentos) se baseara na narrativa, que encerra uma primeira transposição: a da experiência indizível que se procura traduzir em vocábulos” (QUEIROZ, 1988, p. 16). Contudo, a partir do século XVII, a busca de um caráter científico para as ciências humanas, que estivesse pautado na objetividade pretendida pelo positivismo e na neutralidade científica, traz para o meio acadêmico a crítica da tradição oral (JOUTARD, 1996). Somente em meados do século XX, a fonte oral é reintroduzida como recurso metodológico para as pesquisas em ciências sociais, não sendo, contudo, bem recebida pelos pesquisadores, sobretudo historiadores, dos países de tradição escrita, excetuando-se os Estados Unidos, país responsável por tal reintrodução. Entretanto, a partir de 1975, com a realização de diversos encontros de pesquisadores que utilizam as fontes orais em seus estudos e com o surgimento de muitos projetos coletivos em diferentes partes do mundo, vem se

dando uma intensificação das reflexões epistemológicas e metodológicas acerca da utilização do recurso na pesquisa científica, o que tem suscitado uma progressiva aceitação do mesmo no meio acadêmico.

O relato oral constitui uma das técnicas que se inserem na perspectiva das metodologias as quais tomam o discurso oral como fonte. O termo fonte oral é compreendido aqui como o material recolhido (e gravado) por um pesquisador, através de depoimentos orais, para as necessidades de sua pesquisa, em função de suas hipóteses e do tipo de informações as quais lhe pareçam necessárias possuir (VOLDMAN, 1996).

Para autores como Queiroz (1988) e Potelli (1997), denomina-se história oral o conjunto de diferentes técnicas que utilizam a narrativa como fonte. A história oral pode ser definida, nessa perspectiva, como o “relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, tentando reconstruir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu” (QUEIROZ, 1988, p. 20). Para outros, como Voldman (1996), a expressão história oral só deveria ser empregada a título histórico para qualificar o período historiográfico dos anos 50 aos 80, contrapondo-a assim ao termo história positivista utilizada para designar o momento da ciência histórica que corresponde à produção histórica de 1780 a 1920. Embora a terminologia história oral tenha se mostrado como inadequada ao trabalho que estou realizando, considero a importância de trazer aqui essas considerações em virtude de sua larga utilização na literatura específica sobre a metodologia.

Queiroz (1988) compreende que dentro do quadro amplo que caracteriza a metodologia da história oral, encontram-se diferentes técnicas, que têm por objetivo captar informações oralmente. Para a autora, a escolha da técnica mais adequada deve se dar em razão das preocupações do pesquisador com relação aos dados que pretende obter, ou seja, em virtude do tipo de pesquisa que se quer realizar (QUEIROZ, 1988). Dentre as possíveis técnicas que se inserem na metodologia da história oral, relacionadas pela autora, estão as histórias de vida, os depoimentos orais, as entrevistas, os relatos de vida, as biografias e as autobiografias.

Buscando adequar o recurso metodológico aos objetivos da presente pesquisa, optei pelo relato oral, na perspectiva das histórias de vida, por ser um instrumento privilegiado para captar a memória dos professores-formadores no que se refere às suas trajetórias profissionais e científicas. Tomo como ponto de partida que a história de vida é “o relato de um narrador sobre sua existência

através do tempo (QUEIROZ, 1988, p. 20), abrangendo, portanto, todo tipo de acontecimento vivido por ele. Nessa técnica, “quem decide o que vai relatar é o narrador” (QUEIROZ, 1988, p. 21), enquanto que ao pesquisador cabe deixar que ele reconstrua sua história de vida para compreender como organiza sua memória e como estabelece a relação entre os fatos que vivenciou. Numa perspectiva menos abrangente, encontra-se o relato oral, que é compreendido aqui como uma técnica dirigida pelo pesquisador de acordo com o tema da pesquisa. “Da vida de seu informante só lhe interessam os acontecimentos que venham se inserir diretamente no trabalho” (QUEIROZ, 1988, p. 21). Aqui, o entrevistado é alguém que tem muito conhecimento sobre o tema, e o pesquisador pede para que aborde sua história dentro da temática. O pesquisador é menos passivo, pois a ele é permitido fazer perguntas, a partir do diálogo que se estabelece. É exatamente nessa perspectiva que se insere a pesquisa que estou realizando, visto que os formadores de professores entrevistados são profundos conhecedores das temáticas aqui levantadas e que as entrevistas foram realizadas a partir de um roteiro¹⁷ com questões acerca de suas trajetórias pessoais e profissionais. Nessa pesquisa, serão, então, usadas as expressões relato oral ou relato de vida para designar a metodologia utilizada. A opção pela utilização de tal recurso se dá em virtude de sua adequação aos propósitos da pesquisa e das seguintes características do trabalho: a definição do tema, o conhecimento do mesmo pelos informantes e a posição ativa da pesquisadora, visto que será devido a seus interesses específicos que se determinará a obtenção do relato.

1.3.2

Importância e limites da utilização de fontes orais

A história de vida trata da subjetividade, memória, discurso e diálogo. Por tratar da subjetividade e da memória, a história oral¹⁸ pode ser compreendida como “uma ciência e arte do indivíduo” (PORTELLI, 1997c, p. 15), embora diga respeito a padrões culturais, estruturas sociais e processos históricos. Nesse sentido, o autor afirma que “a memória é um processo individual que ocorre em

¹⁷ O roteiro encontra-se em anexo.

¹⁸ O termo é indistintamente utilizado por Portelli (1997) para denominar as metodologias que se utilizam da narrativa como fonte para as pesquisas.

um meio social dinâmico, valendo-se de instrumentos socialmente criados e compartilhados” (PORTELLI, 1997c, p. 16).

Contudo, as narrativas, embora feitas por indivíduos, evidenciam mais que elementos da existência individual, pois através delas é possível captar as relações do narrador com os membros de seu grupo social, sua profissão, sua sociedade. Busca-se, com as histórias de vida, atingir a coletividade de que seu informante faz parte. Vê-se o informante como representante da comunidade, através do qual se revelam os traços dela (QUEIROZ, 1988), perspectiva que vem ao encontro da de Bourdieu, que compreende o *habitus* como produto da filiação social. “A história de vida é, portanto, técnica que capta o que sucede na encruzilhada da vida individual com o social” (QUEIROZ, 1988, p. 36), rompendo, assim, com a oposição estrutura/sujeito, tal como assinala Bourdieu.

A busca de superação das oposições subjetivismo/objetivismo, estrutura/sujeito, sempre presentes nas ciências sociais, pode ser considerada como um dos pontos centrais no pensamento de Bourdieu. Nessa busca, Bourdieu introduz o conceito de *habitus* que articula a mediação entre estrutura e agente social. *Habitus* que, enquanto produto da história, orienta as práticas individuais e coletivas e “tende a assegurar a presença ativa das experiências passadas que, depositadas em cada indivíduo, sob a forma de esquema de pensamento, percepção e ação, contribuem para garantir a conformidade das práticas e sua constância através do tempo” (MARTINS, 1990, p. 65).

Assim, cada indivíduo tem muito a dizer, não somente sobre suas experiências pessoais, mas também sobre o contexto no qual essas experiências se forjaram. As histórias de vida “se colocam justamente no ponto de intersecção das relações entre o que é exterior ao indivíduo e o que ele traz em seu íntimo” (QUEIROZ, 1988, p. 40). A história de um indivíduo constitui uma “variante estrutural do *habitus* de seu grupo ou de sua classe, o estilo pessoal aparece como desvio codificado em relação ao estilo de uma época, uma classe ou um grupo social” (ORTIZ, 1983, p. 18).

É, nesta perspectiva, que considero ser possível conhecer, através dos relatos dos sujeitos da presente pesquisa – professores formadores de professores para as séries iniciais do ensino fundamental – o modo como se deu a construção de seus *habitus* profissionais, acadêmicos e científicos, bem como as relações coletivas que se dão no campo em que atuam.

Todavia, tal opção metodológica traz consigo problemas e desafios, “pois encerra a tensão da própria relação indivíduo e sociedade, subjetividade e objetividade, tensão que exige um rigor redobrado, pois os relatos produzidos pela memória são sempre parciais, criados no momento da pesquisa” (LELIS, 1996, p. 3). Assim, considero importante destacar aqui alguns dos limites que têm sido alvo das críticas à utilização dos relatos orais e que se inserem no debate acerca do próprio caráter científico das ciências sociais e humanas. São questões que dizem respeito à validade e credibilidade dos relatos orais como fonte, à sua objetividade e neutralidade, a questões éticas ligadas à identificação dos depoentes e à utilização do conteúdo de suas falas (KENSKI, 1994, PORTELLI, 1997a, THOMSON, 1997, ALVES, 2000).

Dentre essas questões estão aquelas ligadas às possíveis distorções trazidas pelas subjetividades do narrador e do pesquisador e a possibilidade de repetição mecânica de fatos ou histórias memorizadas a partir da cultura na qual se insere o narrador.

Para Portelli (1997a, p. 32), fontes orais possuem uma credibilidade diferente: “A importância do testemunho oral pode se situar não em sua aderência ao fato, mas, de preferência, em seu afastamento dele, como imaginação, simbolismo e desejo de emergir”. Para o autor, a credibilidade factual da fonte oral não difere da de outras fontes, normalmente, utilizadas e aceitas pelos cientistas, tais como as transcrições legais que são realizadas nos julgamentos, nos quais “o que é efetivamente registrado não são as palavras realmente ditas pelas testemunhas, mas um sumário ditado pelo juiz para o escrivão” (PORTELLI, 1997a, p. 32), ou as memórias escritas de políticos ou líderes, comumente elaboradas algum tempo depois dos eventos a que se encontram ligadas, ou ainda, cartas, entrevistas, etc. O autor nos alerta contra o preconceito dominante que vê a credibilidade factual como monopólio dos documentos escritos e destaca que, no caso das fontes orais, mesmo que uma afirmativa esteja errada, ou seja, não corresponda ao que efetivamente ocorreu, ainda está psicologicamente correta e pode ser tão importante quanto os registros factuais considerados confiáveis. Fontes orais nos contam “menos sobre eventos que sobre significados” (PORTELLI, 1997a, p. 31). No cerne do debate sobre a credibilidade e confiabilidade das narrativas como fonte, estão em jogo as próprias concepções de verdade e ciência.

Também com Portelli (1997a), é possível afirmar que fontes orais não são objetivas e que, ao contrário, possuem um precioso elemento que é a subjetividade do narrador. Nesse sentido, afirma: “Fontes orais contam-nos não apenas o que o povo fez, mas o que queria fazer, o que acreditava estar fazendo e o que agora pensa que fez” (PORTELLI, 1997a, p. 31). Essa subjetividade se expressa no esforço do narrador para “buscar sentido no passado e dar forma às suas vidas e colocar a entrevista e a narração em seu contexto histórico” (PORTELLI, 1997a, p. 33). Em outras palavras, ao relatar as situações vividas, o narrador aproveita para “passar a limpo o passado e construir um todo coerente, onde se mesclam situações reais e imaginárias” (KENSKI, 1994a, p. 109). Nessa perspectiva, as memórias “não podem ser consideradas como estatutos da verdade (...) mas como uma visão do passado a partir do momento presente” (KENSKIa, 1994, p. 109). A recuperação das experiências vividas não se dá de forma cronológica ou linear, mas sim através da mistura de acontecimentos de diferentes momentos do passado.

Para além da subjetividade do narrador, há de se considerar também a minha própria subjetividade, como entrevistadora, visto que “os documentos da história oral são sempre resultado de um relacionamento, de um projeto compartilhado no qual ambos, o entrevistador e o entrevistado, são envolvidos” (PORTELLI, 1997a, p. 35). A constatação desse envolvimento leva a um questionamento sobre o significado de objetividade. Respondendo a essa questão, Portelli (1997c, p. 26) afirma que “a objetividade científica não consiste em nos ausentarmos da cena do discurso e em simularmos uma neutralidade que é tanto impossível quanto indesejável. Essa objetividade consiste, antes, em assumir a tarefa da interpretação, que cabe aos intelectuais”.

Também referindo-se à questão da subjetividade, presente em todo tipo de investigação, Lelis (1996, p. 19) conclui que o esforço deve estar em “assumir que o relato de vida encerra um debate epistemológico sobre o papel da subjetividade na elaboração do conhecimento, subjetividade presente também no pesquisador e nos documentos”.

Tendo como ponto de partida os pressupostos aqui discutidos, busquei, então, colher os depoimentos dos professores/formadores de professores das séries iniciais do ensino fundamental, aqueles a quem cabe, por excelência, a produção, a reelaboração e a transmissão do conhecimento no campo da educação, com o

objetivo de analisar suas trajetórias acadêmicas e profissionais, respondendo a questões tais como: quem são esses formadores? Como se deu a construção das disposições para a docência nesses profissionais? Que disposições foram adquiridas por eles nos processos de socialização familiar e escolar? Que disposições foram adquiridas no decorrer de suas trajetórias profissionais?

1.4 As entrevistas

Um momento marcou profundamente o processo de construção do objeto de estudo: o início das entrevistas com os professores, selecionados como sujeitos da pesquisa.

Inicialmente, quando da elaboração do projeto da pesquisa, previ que entrevistaria 20 professores que atuassem em cursos de Pedagogia de universidades públicas, situadas no Estado do Rio de Janeiro. Naquele momento, alguns critérios foram estabelecidos para a seleção desses profissionais, além do fato de estarem atuando nessas universidades: o tempo mínimo de oito anos de atuação no ensino superior e a diversidade de sexo, idade, tempo de formação, titulação e disciplina lecionada, atendendo à diversidade existente entre os profissionais que atuam nesse campo.

O tempo mínimo de oito anos de experiência foi pensado, primeiramente, em virtude de ser esse um período considerado por mim como necessário para uma certa estabilização do professor na instituição e que se caracteriza, segundo Huberman (2000), por uma plena integração dos professores nas escolas e por uma independência e domínio de conteúdos, métodos e técnicas pedagógicas. Esse tempo foi também pensado com base na trajetória histórica do debate sobre a formação de professores para as séries iniciais no Brasil, ou seja, por ter sido a partir do final dos anos 90 que o curso de Pedagogia veio emergindo como o principal locus da formação dos professores para atuarem na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental (FREITAS, 2004).

1.4.1

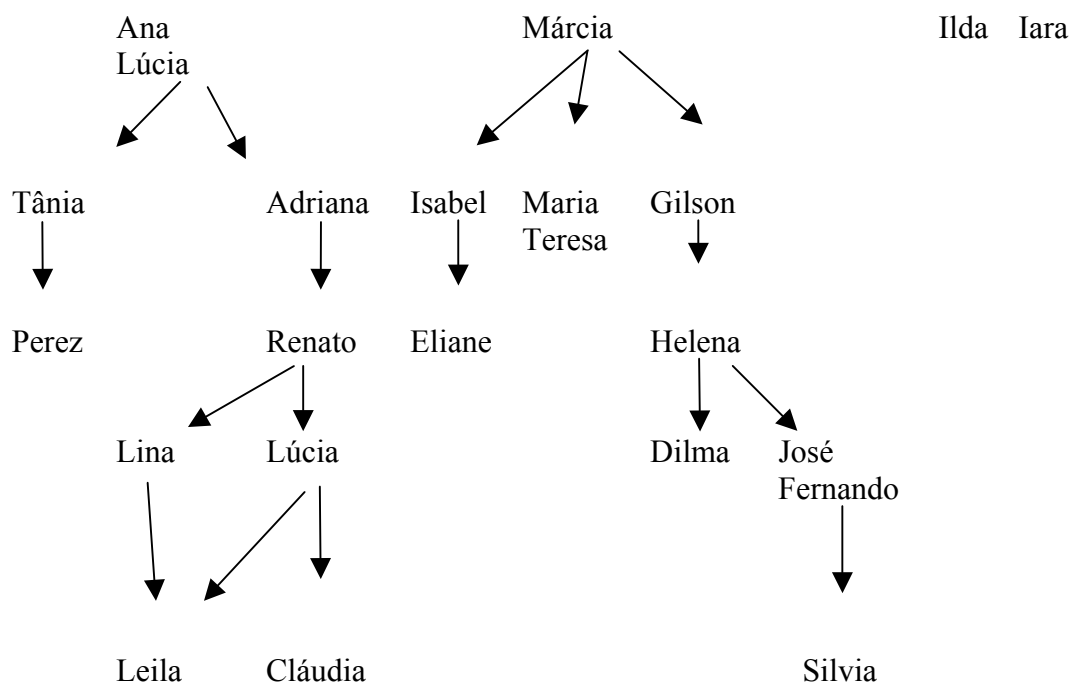
A escolha dos sujeitos da pesquisa

Vi-me, então, frente ao desafio da seleção dos professores a serem entrevistados e acabei optando por fazer essa seleção a partir de uma rede de identificações, ou seja, a partir das indicações dos próprios entrevistados.

Para manter o anonimato, condição ética no trabalho com relatos de vida (LELIS, 1996), escolhi nomes fictícios para os narradores, dentre os nomes dos inúmeros professores que cruzaram minha própria trajetória profissional. Assim, Ana Lúcia, Perez, Márcia, Tânia, Isabel, Eliane, Gilson, Maria Teresa, Adriana, Renato, Helena, Lina, Lúcia, José Fernando, Claudia, Leila, Silvia, Dilma, Ilda e Iara foram os nomes escolhidos. Como forma de manter invisíveis as identidades desses professores, as universidades onde trabalham serão designadas pelas letras A, B e C, visto que os 20 entrevistados provêm de três instituições.

Para iniciar, optei por entrevistar uma professora – Ana Lúcia – com quem tive uma breve experiência de trabalho e, que de certo modo, havia inspirado meu projeto inicial, voltado para formação em serviço na área dos direitos humanos e da educação para a cidadania. Iniciando a rede de identificação, pedi a Ana Lúcia que indicasse um ou mais professores que atendessem aos critérios por mim definidos, fiz o mesmo com todos os demais entrevistados. Assim, Ana Lúcia indicou Tânia, que indicou Perez. Ana indicou também Adriana, que indicou Renato, que indicou Lina e Lúcia. Lina indicou Claudia e Leila, que também foi a indicação de Lúcia. Para agilizar o processo e iniciando um outro “braço” da rede, procurei uma ex-colega do mestrado – Márcia – que hoje trabalha numa das universidades públicas no Rio de Janeiro e que concordou em participar da pesquisa. Então, Márcia indicou diversos professores entre os quais Isabel, Maria Teresa e Gilson, que aceitaram prontamente participar da pesquisa. Isabel indicou Eliane, e Gilson indicou Helena. Esta indicou Dilma e José Fernando, que indicou Silvia. Tendo 18 entrevistas realizadas e buscando manter a diversidade do grupo recorri a duas amigas, que não atendem aos critérios estabelecidos, solicitando a elas a indicação de dois professores. Foi dessa forma que cheguei a Ilda e Iara, últimas entrevistadas. Nesse percurso, outros professores indicados acabaram por não fazer parte do grupo, na maioria das vezes, porque não puderam, em virtude de suas agendas, ou de não atenderem aos critérios estabelecidos.

De uma forma esquemática, assim se constituiu a rede de identificação:



Como mencionado anteriormente, procurei garantir, no grupo selecionado, além de um tempo mínimo de atuação no ensino superior, uma diversidade no que se referia à titulação, idade, sexo, tempo no magistério e disciplinas lecionadas. No que se refere à titulação, 14 professores eram doutores e 6 eram mestres, no momento das entrevistas. Quanto ao sexo, parece-me que a proporção encontrada refletiu a realidade das faculdades onde esses professores atuam, visto que o corpo docente desses cursos de Pedagogia é, majoritariamente, feminino. Quanto à idade, foram entrevistados professores entre os quarenta e os sessenta e seis anos, sendo Eliane a mais nova e Perez, o mais velho, o que permitiu uma grande diversidade do ponto de vista das trajetórias vividas. No que se refere ao campo disciplinar no qual atuam, busquei entrevistar professores das disciplinas de fundamentação, bem como das disciplinas da formação específica para a atuação na docência das séries iniciais e na gestão e orientação do trabalho pedagógico.

1.4.2 O processo das entrevistas

O convite para a participação nas entrevistas foi feito, em geral, por *e-mail* no qual eu explicava que era doutoranda da PUC-Rio e que estava sendo orientada pela professora Isabel Alice. Informava também o objetivo da pesquisa e o nome do professor que o/a havia indicado. Tão logo um convite era aceito, eu fazia um contato telefônico para a marcação das entrevistas.

Munida dos referenciais os quais apontavam para o relato oral como uma técnica dirigida pelo pesquisador de acordo com o tema da pesquisa, elaborei um roteiro contendo perguntas que contemplavam os aspectos que buscava conhecer e que se inseriam nas temáticas da socialização familiar e da trajetória escolar, bem como da escolha da profissão e da trajetória profissional. Essas perguntas partiam da seguinte questão geradora, com a qual iniciei todas as entrevistas: “Conte-me como você se tornou professor”. Na maioria das vezes, não cheguei a efetivamente fazer todas as perguntas, visto que os professores, começando a responder as primeiras questões, continuavam contando suas histórias, abordando aspectos relativos às outras questões. Muitos professores não separavam em seus relatos os aspectos relacionados à vida familiar e escolar. Foi o que aconteceu, por exemplo com Adriana, quando convidada a falar sobre sua trajetória familiar:

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. (...) eu gostava sempre 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. (...) Quando eu fui fazer a minha graduação em biologia na UFRJ, eu tinha dois caminhos: o bacharelado ou a licenciatura, ou mesmo ambos. Eu comecei a fazer o bacharelado em ecologia, mas me senti infeliz com as dinâmicas de laboratório. Quando eu entrei na licenciatura... eu me senti em casa com as disciplinas todas, eu gostei muito do estágio... então, eu decidi que eu ia fazer a licenciatura, e que a área era o magistério, era a educação, e aí eu não parei mais. O meu mestrado foi em educação. O meu doutorado em educação....

Foi bastante freqüente o entrevistado começar a relatar sua infância, por exemplo, e só parar quando, a partir de um determinado fato, já se tinha enveredado pela vida profissional, muitas vezes, retornando, logo após, à memória

de sua infância, obedecendo, assim, a uma lógica emocional e não cronológica. É o que se vê, no seguinte relato de Isabel:

Eu fui expulsa da escola com dez anos, passei a minha... aliás, isso eu ia deixar pra contar depois. Mas enfim... porque eu acho que isso caracteriza um pouco a improbabilidade da minha escolha profissional e o susto que a minha mãe levou... Quer dizer, eu era absolutamente ovelha negra na escola, desde pequena, desde pequena. Eu tive uma babá aos três anos, quando eu tinha três anos de idade, que pediu demissão da família...

E depois de contar os motivos pelos quais a babá se demitiu, conclui:

Mas deixa eu acabar a história da minha mãe. E a minha mãe me chamou pra conversar, e 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.

A respeito dessa característica da memória, Kenski (1994a, p. 108) assinala que:

A memória é a-histórica, na medida em que a recuperação das vivências não é feita de forma cronológica, linear, mas sim através da mistura de acontecimentos de diferentes momentos do passado. A lógica das lembranças é a da emoção. A narrativa mostra as relações familiares, sociais, culturais (...) em um sentido muito mais amplo e complexo do que geralmente foi pedido pelo pesquisador.

Como parto da perspectiva de que, quando fazemos uma entrevista, já estamos invadindo a privacidade de outra pessoa e que uma entrevista é sempre resultado do relacionamento entre o narrador e o entrevistador (PORTELLI, 1997c), procurei, em todos os momentos, ter o cuidado de aceitar a lógica imposta pelo narrador, deixando questões não respondidas para o final ou mesmo as suprimindo, quando percebia que aquele aspecto não era tão relevante para o conjunto do relato, aceitando assim os silêncios que, porventura, se fizessem necessários. A esse respeito, Portelli (1997a) nos alerta para a necessidade de o pesquisador aceitar o entrevistado e dar prioridade ao que ela ou ele deseje contar, reservando algumas questões para mais tarde ou para uma outra entrevista.

Alertada pelos autores com os quais estou trabalhando, estive também, bastante atenta ao aspecto que se refere às posições assimétricas entre pesquisador e narrador, o que, no caso dessa pesquisa, assume uma configuração muito particular.

Nesse sentido, Portelli (1997a) afirma que o conteúdo das fontes orais depende largamente do que os entrevistadores põem em termos das questões, diálogos e relações pessoais. O autor conclui que “é o pesquisador que decide, em primeiro lugar, que haverá uma entrevista” (PORTELLI, 1997a, p. 35).

Na mesma direção, Bourdieu (1998, p. 695) aponta que toda entrevista encerra um nível maior ou menor de violência simbólica e que esta decorre da assimetria entre pesquisado e pesquisador:

É o pesquisador que inicia o jogo e estabelece a regra do jogo, é ele quem, geralmente, atribui à entrevista, de maneira unilateral e sem negociação prévia, os objetivos e hábitos, às vezes mal determinados, ao menos para o pesquisado. Essa dissimetria é redobrada por uma dissimetria social todas as vezes que o pesquisador ocupa uma posição superior ao pesquisado na hierarquia da diferentes espécies de capital, especialmente do capital cultural.

No caso do universo ao qual pertencem os meus entrevistados essa assimetria se manifestava, certamente, pela própria situação da entrevista, já mencionada pelos autores acima: eu determinei que haveria uma entrevista, elaborei um roteiro e tinha nas mãos a condução da entrevista. Contudo, meus entrevistados, ao estarem inseridos em universidades públicas que gozam de reconhecimento e prestígio acadêmico, ocupam, em muitos casos, elevadas posições no campo das faculdades de educação, o que os coloca numa situação privilegiada em relação a minha pessoa – ainda uma doutoranda. Essa assimetria se manifestou por sutis sinais: na solicitação para que eu marcasse a entrevista com um assessor, na freqüente preocupação com o tempo de duração da entrevista, em virtude das muitas responsabilidades ou com a possível utilização do seu conteúdo, em virtude das posições ocupadas no interior do departamento ou da faculdade, ou ainda, na demonstração de um “esquecimento repetido” de um *e-mail* ou telefonema meu. Para além da realidade verdadeiramente atribulada desses professores havia, em alguns casos, manifestações de voz ou corporais que apontavam para uma posição hierarquicamente superior. Além desses elementos, a origem social e cultural de boa parte dos professores entrevistados difere bastante da minha. A maioria dos professores entrevistados nasceu em famílias das camadas mais elevadas da classe média, como se vê, por exemplo, na descrição da família de origem por uma das professoras:

Zona Sul do Rio de Janeiro, pequena burguesia (...) uma família de muito sucesso, digamos assim. Já não eram pobres, nunca foram (...) família nordestina... mas como diz uma tia minha... não é o típico nordestino, todos os filhos têm curso superior...

Na perspectiva de Bourdieu (1998), a assimetria que caracteriza as situações de entrevista se intensifica na medida em que o pesquisador ocupa uma posição superior ao pesquisado na hierarquia das diferentes espécies de capital. No contexto dessa pesquisa, na maioria dos casos, essa superioridade se deu de forma inversa: o pesquisador ocupava uma posição inferior ao pesquisado no que se refere ao capital social e cultural de origem. Se, por um lado, essa posição assimétrica trouxe alguma dificuldade, por outro lado, muitas vezes remeteu-me à relação aluna – professor, propiciando-me momentos de grande aprendizagem.

Em razão dessa característica particular do conjunto dos meus entrevistados, procurei sempre respeitar o tempo de que dispunham, deixando-os, até certo ponto, “determinar” a duração da entrevista. Muitos afirmavam, de início, só terem uma hora para estar comigo. Alguns, contudo, excederam muito o tempo que inicialmente haviam previsto. Consciente de que, quando fazemos uma entrevista, além de invadirmos a privacidade da outra pessoa, “tomamos o seu tempo” (PORTELLI, 1997c), na maioria das vezes, fiquei muito preocupada em que não excedêssemos o tempo reservado para a entrevista. Entretanto, tal preocupação, controlada por mim, não me impediu de deixar que eles contassem suas histórias, o mais livremente possível.

Optei, também, por deixar a escolha do local onde seria realizada a entrevista para o professor a ser entrevistado. Apesar de sugerir que, minha preferência seria realizá-la em sua casa, procurei atender ao desejo do professor. Assim, nove das entrevistas foram realizadas nas residências dos professores e as outras nas universidades. Dentre os que me receberam na universidade, a maioria o fez em sua sala de trabalho, e uma, em sua sala de aula, após a saída de sua turma.

Assim em 28 de março iniciei uma incursão por casas e universidades, localizadas em diferentes regiões, que incluíam principalmente bairros da zona sul do Rio de Janeiro, mas também a Tijuca, na zona norte, e alguns bairros da cidade de Niterói. Nesse percurso, muitas imagens, sentimentos, impressões foram registradas em um diário de campo, garantindo assim a permanência destes. Para

fazer os registros, em geral, aproveitava os momentos de espera, como o que se segue, ou os fazia tão logo chegasse a um lugar em que pudesse escrever.

Toco o interfone do apto. 302 e um porteiro, que estava do lado de fora do portão, me pergunta aonde vou. Quando menciono o apto., ele pergunta se é o da D. Márcia e me diz que ela pediu que eu esperasse um pouquinho porque precisara dar uma “saidinha”, mas voltaria já. Falava enquanto abria a portaria. Me apontou o sofá para que eu pudesse aguardar. Aproveitei para escrever esse diário.

Aproveitava também os pequenos momentos para ir anotando percepções, impressões, sentimentos:

Finalmente consegui marcar com Márcia (marcamos e desmarcamos várias vezes por muitos motivos). Saí do trabalho às 12h, e Bia me convidou para almoçar. Aceitei, pois marquei com a Márcia às 3h da tarde e precisarei esperar em algum lugar. Às 2h50 saí da casa de Bia. Caminhei pelas agradáveis ruas de Ipanema. Reflexões sobre o nível socioeconômico das pessoas que moram nesse espaço nobre da cidade são inevitáveis. Comparações com as regiões periféricas da cidade onde sempre trabalhei e com os espaços em que vivi minha infância e adolescência também...

As entrevistas nas casas dos professores me permitiram entrar em contato com aspectos que se referem aos gostos, valores, jeitos de ser e de viver desses professores. Permitiram também alguma percepção do contexto social em que vivem e de sua posição socioeconômica. A esse respeito, Bourdieu (1983, p. 85) assinala que:

O gosto, propensão e aptidão à apropriação (material e/ou simbólica) de uma determinada categoria de objetos ou práticas classificadas e classificadoras, é a fórmula generativa que está no princípio do estilo de vida. O estilo de vida é um conjunto unitário de preferências distintivas que exprimem, na lógica específica de cada um dos subespaços simbólicos, mobília, vestimentas, linguagem ou *hélix* corporal, a mesma intenção expressiva, princípio da unidade de estilo que se entrega diretamente à intuição e que a análise destrói ao recortá-lo em universos separados.

Como todos os sujeitos de minha pesquisa pertencem ao mesmo grupo profissional e, dentro desse grupo, ocupam a mais elevada categoria (a dos professores universitários), esperava que houvesse bem pouca diferença entre os entrevistados, no que se refere aos estilos de vida e às condições socioeconômicas. Partia do pressuposto que “às diferentes posições no espaço social correspondem estilos de vida, sistemas de desvios diferenciais que são a retradução simbólica de diferenças objetivamente inscritas nas condições de existência” (BOURDIEU

1983b, p. 82). Assim, se todos os professores eram portadores de um tipo de capital social equivalente (formação acadêmica, posição profissional, local de moradia, *status* social, etc.), tinha por hipótese que ocupavam uma mesma posição social, ou pelo menos posições muito próximas. Contudo, devo destacar que, apesar de constituírem o mesmo grupo profissional, as casas de alguns dos entrevistados indicavam condições bastante diferenciadas.

Na casa de Ana Lúcia, por exemplo, a quem eu já conhecia anteriormente, tive a primeira confirmação desse fato. Minhas primeiras percepções a esse respeito ficaram assim registradas no diário de campo:

Chego ao apartamento de Ana. Sou recebida pela empregada. Ana Lúcia ainda não chegou. Entro pela porta da cozinha e sou conduzida à sala, que me desperta um certo estranhamento, pela simplicidade do local. A empregada me trouxe água. Sento-me na única poltrona existente na sala, que é muito simples, limpa e bem cuidada, com vários objetos de artesanato brasileiro: figuras nordestinas, móvel de pano (pendurado na janela)... Parecem-me de Porto das Galinhas. Há muitos porta-retratos. Além da poltrona em que estou sentada, a sala tem uma pequena mesa azul com duas cadeiras também azuis. Tem também um móvel (estante baixa) com a TV e umas fitas de vídeo e, em frente a ela, um colchonete, dobrado e coberto por uma capa. No rol de entrada, estão, de um lado, um móvel também baixo sobre o qual estão vários porta-retratos e do outro, um móvel vermelho (parece uma mesa de cabeceira), sobre a qual se encontra uma prateleira de mármore que apóia o aparelho de som e outros objetos.

A simplicidade e o despojamento dessa sala deram-me a impressão de que Ana Lúcia estava vivendo, nesse momento, algumas dificuldades financeiras, o que a entrevista veio confirmar. Apesar de bastante simples, um fato também me chamou a atenção: a quantidade de livros que se encontrava em uma grande estante que ocupava toda a extensão do corredor.

Vou me acomodando e vejo que no corredor que liga a parte social da casa aos quartos, existe uma estante estreita para livros que ocupa toda a extensão dele. São muitos livros...

Contrastar os investimentos feitos por Ana Lúcia em objetos de decoração, por exemplo, e em livros aponta, além das condições econômicas, para valores, gostos, preferências, maneiras de viver e de ser. Segundo Bourdieu (1983b, p. 82):

As práticas e as propriedades constituem uma expressão sistemática das condições de existência (aquilo que chamamos estilo de vida) porque são o produto do mesmo operador prático, o *habitus*, sistemas de disposições duráveis e

transponíveis que exprime, sob a forma de preferências sistemáticas, as necessidades objetivas das quais ele é o produto...

Na perspectiva do sociólogo, as preferências são expressões do *habitus*, resultado do processo de socialização a que todo agente está submetido desde que nasce. Assim, perceber os gostos, os estilos, os valores dos professores, expressos tanto em suas casas, como na arrumação de suas mesas de trabalho ou na forma como se vestem contribuiu para a análise de suas trajetórias.

A visita à casa de Tânia me pôs em contato com um contexto muito diferente do de Ana Lúcia. Simplicidade é o adjetivo que jamais se aplicaria a casa de Tânia. Ao contrário, era rica em detalhes, com muitos objetos de decoração, o que ficou expresso no seguinte fragmento do meu diário de campo:

Cheguei por lá às 14h40, localizei o apartamento e dei uma volta para “matar o tempo”. (...) Caminhei pela rua principal e presenciei uma briga de camelôs. No horário marcado, me dirigi ao prédio de Tânia. Toquei o interfone, e o porteiro me encaminhou para o elevador que atenderia ao apartamento dela. Esse trecho do bairro é bastante movimentado. O prédio não parece muito antigo ou é bem conservado. Ao sair do elevador, Tânia me esperava (em festa como sempre). Apresentou-me o seu cachorro que corria muito de um lado para o outro. Não sei a raça, mas é aquele cachorro comprido, pequeno, com pêlo rasteiro. O elevador serve apenas aos apartamentos daquela coluna. Há um hall na saída do elevador que já é parte da casa dela. Entramos num apartamento muito arrumado, com um número enorme de enfeites pequenos, bibelôs de cristal, pratos de todo tipo, nas paredes... Muitos enfeites, muitos detalhes. Fiquei imaginando como seria limpar aquilo tudo, pois estava tudo muito limpo... (...) Pelo jeito da Tânia, sempre trabalhando, sempre correndo... não imaginava um apartamento com tantos detalhes.

As casas de Márcia, Cláudia, Sílvia e Ilda, na zona sul do Rio de Janeiro, e de Helena, numa região de classe média em Niterói, seguiam, embora demonstrando gostos diversos, um padrão de classe média com elevado volume de capital cultural: móveis bem cuidados, objetos de arte, muitos livros, quadros, etc. Eis, por exemplo, o fragmento do diário de campo que fala da casa de Márcia:

O apartamento é realmente pequeno (mas não tanto como ela diz), arrumado como muitos das pessoas de classe média intelectualizada: alguns quadros nas paredes, um sofá e uma mesinha ao centro. No canto, perto da varanda, uma estante com muitos livros e, em frente, uma escrivaninha com muitos papéis – o “escritório”. Na extremidade oposta, uma pequena mesa quadrada com três cadeiras. Um grande quadro perto dessa mesa (depois descobri que foi pintado por seu pai). Alguns objetos de adorno.

Uma casa se diferenciava bastante dessas últimas: a de José Fernando. Situava-se em um prédio simples, na zona norte do Rio de Janeiro, e era, sem dúvida, a que tinha exposta a maior quantidade de livros no menor espaço disponível.

Saltei do ônibus longe da casa do José Fernando, pois aproveitei para passar rapidamente no trabalho. De lá segui caminhando para a entrevista. Errei a rua e fui caminhando até o número indicado, mas da rua errada. Fiquei “danada” comigo mesma. Agora estava em cima da hora. Era 13h55 e faltavam só cinco minutos para a entrevista. Corri para a rua certa, toquei a campainha. Uma voz de mulher me atendeu ao interfone, me identifiquei, e ela pediu que eu entrasse. Nossa! Difícil achar a porta de entrada. Finalmente achei e subi pela escada até o apartamento que fica no 2º andar. A esposa de José Fernando me recebeu. É muito simpática! O Jorge é mais ainda... Pareceu superinteressado na entrevista. Pediu que a empregada lhe fizesse um chá e me ofereceu. Aceitei apenas água... estava “morta” de sede. A sala parece um depósito de livros: as pessoas e os móveis estão em meio a um “mar” de livros, arrumados em estantes ou empilhados por todos os cantos. Há mais livros que qualquer outra coisa! A sala é pequena, o apartamento é antigo e não está muito conservado.

Apesar de haver diferenciação na quantidade de livros visíveis nos apartamentos visitados, esse foi um dos elementos, ao lado da presença de uma empregada doméstica, mais constantes no contexto dos professores. Essa forte relação com os livros também foi visível, como era de se esperar, nas salas de trabalho em que a maioria dos professores me recebeu. Observar seus “cantinhos”, suas mesas de trabalho, seus livros, seus retratos, também foi importante na construção da imagem de cada um.

Isabel é uma mulher não muito grande, mas chama a atenção. Estava vestida com uma saia estampada com tons de vermelho e um xale também vermelho. Entrou na sala toda atarefada, pediu que eu me sentasse em uma mesa redonda que deve servir para pequenas reuniões dos professores daquela linha de pesquisa. Foi ao seu “canto”, limitado por uma mesa de trabalho (sobre ela um computador) e um armário. Ligou o computador e pediu para eu aguardar um pouco, pois precisava ir ao banheiro. Fiquei observando a ampla sala e as diversas mesas e “cantinhos” dos professores que a ocupam. Observei retratos da Neide¹⁹. É a única que reconheço. São uns cinco cantos com mesas, computadores e armários. Há um canto para café e essa mesa redonda, onde me sentei, logo na entrada. O canto de Isabel tem retratos e é bem enfeitado (como ela). Após alguns minutos, ela voltou com uma lata de refrigerante e um lanche. Estava comendo. Disse que precisa ler e responder um *e-mail*, que pelo que entendi era sobre o financiamento (de algum órgão científico) de uma passagem para um congresso ou evento científico. Aguardei um pouco. Ela falava bastante, fez ligações, deu bronca... Parece bastante agitada.

¹⁹ O nome é fictício para resguardar tanto a identidade de Isabel como a da professora que reconheci nos retratos.

No decorrer da entrevista, essa forma agitada de ser e esse jeito de “preencher todos os espaços” também se expressou em sua voz forte, em seus gestos, em suas histórias que obedeciam sempre a uma lógica emocional, e não cronológica, no entusiasmo com que contava as coisas, na forma como se comunicava com quem se aproximava.

Durante a entrevista, uma ex-aluna e candidata a orientanda entra, fala com ela. Partilha a mesa conosco e assiste a uma parte da entrevista. Ela é muito direta e objetiva. Também me parece muito comprometida com as professoras que atuam no ensino fundamental. Isso é bem legal!

Referindo-se à importância do pesquisador observar além da fala, o que é expresso através de manifestações corporais, Kenski (1994a, p. 108) destaca que “os gestos, expressões faciais, o comportamento emocionado do narrador, choro, riso, movimento do corpo enquanto fala, são muitas vezes pontos importantes, através dos quais o narrador diz muito mais do que o que está sendo expresso nas palavras”.

Nessa perspectiva, considero que os registros desses momentos, feitos por mim no diário de campo, foram fundamentais para a análise das trajetórias, sobretudo, pela pouca possibilidade que tive de marcar uma nova entrevista com esses profissionais, em virtude do pouquíssimo tempo livre de que eles dispunham.

Foram 20 as entrevistas realizadas e gravadas, até o dia 12 de dezembro, quando realizei a última delas. Em geral as entrevistas tiveram uma duração que variava de uma a duas horas. Procurei chegar sempre muito cedo ao local marcado para evitar qualquer dificuldade quanto aos compromissos dos professores. Embora chegando com bastante antecedência, aguardava o horário marcado, caminhando pela vizinhança. Apenas no encontro com Eliane não consegui fazê-lo, como ficou registrado no seguinte fragmento do diário de campo:

Saí do trabalho cedo e fui ao centro da cidade... Almocei por lá e peguei o metrô para me dirigir à universidade. A linha dois atrasou muito. Liguei para Eliane para avisar-lhe que chegaria com um atraso de 30 minutos. Cheguei à universidade A e corri para o metrô. Procurei por Eliane que não estava em sua sala. Esperei um pouco, aflita por causa do atraso. Logo depois ela chegou. Lembrei-me de sua fisionomia do tempo em que eu prestei um serviço lá. Caminhamos para a sua sala – a mesma em que eu tinha entrevistado a Isabel. Só que nos sentamos no canto perto da janela – o “cantinho” da Eliane. Iniciamos a entrevista. Estava tão atarantada que ia me esquecendo de ligar o gravador. Foi Eliane que me lembrou.

Essa foi uma etapa da pesquisa muito rica e apaixonante. Como afirma Demartini (1988, p. 60), “é o momento em que se pretende abarcar tudo, conhecer toda a realidade”. É também o momento em que se corre o risco de, não conseguindo estabelecer uma relação de confiança com o entrevistado, não atingir os objetivos que se pretende. Apontando para a necessidade de uma “atenção ao outro” como condição para que a comunicação e a troca se estabeleçam, Bourdieu (1998, p. 704) aponta:

A entrevista pode ser considerada como uma forma de *exercício espiritual*, visando a obter, pelo *esquecimento de si*, uma verdadeira *conversão do olhar* que lançamos sobre os outros nas circunstâncias comuns da vida. A disposição acolhedora que inclina a fazer seus os problemas do pesquisado, a aptidão a aceitá-lo e a compreendê-lo tal como ele é, na sua necessidade singular é uma espécie de *amor intelectual*: um olhar que consente com a necessidade, à maneira do “amor intelectual de Deus”, isto é, da ordem natural, que Spinoza tinha como a forma suprema do conhecimento. (grifos do autor)

A respeito dessa necessidade de uma escuta atenta, Portelli (1997c, p. 24) também assinala: “As pessoas conversam comigo porque eu as ouço... não dou a impressão de estar procurando influenciá-las, mas sim de estar apenas tentando aprender um pouquinho...”

Os alertas e os cuidados apontados pelos autores com quem estou trabalhando contribuíram significativamente para a minha atitude diante do outro, durante as entrevistas. Procurei manter sempre uma postura aberta para a escuta, franca e de muito respeito pelo que estava ouvindo e aprendendo. Esse cuidado foi percebido, por exemplo, por Adriana que, ao final de sua entrevista, assim o expressou:

O que eu quero dizer é que você não sabe a alegria que você me deu com essa entrevista. Eu nunca pensei que eu ficasse tão alegre de... nunca. Eu acho que eu ainda não tinha tido a oportunidade de traçar um fio condutor da minha vida, desde que eu era pequena, com aquela professora que me marcou, por toda essa trajetória... Eu acho a metodologia de história de vida fascinante, acho que você é uma entrevistadora muito hábil, tem muita empatia, muita simpatia.

Com o objetivo de oferecer ao leitor uma primeira imagem dos professores entrevistados, traço a seguir um panorama do processo das entrevistas.

A primeira entrevista realizada foi com **Ana Lúcia**, em seu apartamento localizado na zona sul do Rio. Eu já a conhecia e o contato foi feito por telefone.

Ana logo se mostrou interessada na pesquisa, concordando em me conceder a entrevista. Ana é professora da área da Didática e trabalha na universidade A.

Ana me sugeriu uma entrevista com Tânia, mas como tive dificuldades de encontrar um horário para estar com ela, acabei por entrevistar primeiro Perez, indicado pela própria Tânia, em contato telefônico. Assim, a segunda entrevista foi realizada com **Perez** que me atendeu na universidade A, em uma sala de reuniões. Perez, que é professor de Filosofia e História da Educação, não estava se sentindo muito bem e procurei deixá-lo o mais livre possível para responder o quanto pudesse.

Márcia, minha ex-colega do mestrado, também concordou rapidamente em participar da pesquisa e recebeu-me em sua casa. Leciona disciplinas ligadas à pesquisa e prática pedagógica, também na universidade A. Com seu jeito animado e envolvente, foi logo me avisando que a entrevista ia ser cheia de vieses, pois ela sabia o que deveria ou não dizer, visto que estava acostumada com pesquisas.

Essa animação parece também característica forte de Tânia e de Isabel, quarta e quinta entrevistadas, respectivamente. **Tânia** é professora da área de didática e recebeu-me em sua residência. **Isabel** é professora de disciplinas que envolvem a prática de ensino e a questão do currículo, tendo concedido a entrevista em sua sala, na universidade em que atua.

As entrevistas com Eliane, Gilson e Maria Teresa, professores da mesma universidade, foram realizadas em dias consecutivos e no mesmo local: suas salas no departamento de educação. **Eliane** é professora de Currículo, **Gilson**, de História de Educação e **Maria Teresa**, de Sociologia e Antropologia. Pelos primeiros contatos com Maria Teresa, esperava que ela fosse pouco falante, mas um registro em meu diário de campo mostra minha surpresa diante da expectativa que não se confirmou: Surpreendi-me com Maria Teresa. Ela falou muuuuito.

Adriana foi uma das professoras indicadas por Ana Lúcia que, mesmo não trabalhando na mesma universidade, mantém com ela uma relação de amizade, decorrente de experiências pessoais e profissionais anteriores. Adriana estava com sua agenda muito cheia e se dispôs a me atender em um pequeno período entre uma aula e outra. O pouco tempo da entrevista foi compensado com o interesse demonstrado pelo trabalho, inclusive sugerindo-me bibliografia e convidando-me para estar com ela em uma de suas turmas, falando de minha experiência com a pesquisa.

Adriana sugeriu-me entrevistar **Renato**, o décimo entrevistado e o terceiro representante do sexo masculino. Ele desempenha hoje um cargo de chefia, e foi no próprio departamento que realizamos a entrevista.

A entrevista seguinte foi realizada com **Helena**, que mora em Niterói, o que me levou a um longo e agradável percurso pela Baía de Guanabara em um belo dia de sol. Helena também trabalha nas áreas da Didática e da História da Educação e me recebeu em seu amplo apartamento, com vista para o mar, tendo demonstrado muito interesse em me contar suas histórias.

Lina e Lúcia são professoras da mesma universidade e as entrevistas com elas foram realizadas em dias consecutivos, em suas respectivas salas na faculdade, Lina trabalha com disciplinas relacionadas com o processo de alfabetização e com a Literatura. Lúcia é professora de Estrutura e Funcionamento do Ensino.

Professor dessa mesma disciplina, mas em outra universidade, **José Fernando** foi o décimo quarto entrevistado e o quarto e último representante do sexo masculino. Recebeu-me em sua residência, localizada na zona norte do Rio, e seu entusiasmo com a questão da educação foi marcante em todo o seu relato.

Cláudia, como Lina, é professora de disciplinas que envolvem a alfabetização e a construção da linguagem, apesar de não atuar na mesma universidade que ela. A entrevista aconteceu em sua casa, localizada na zona sul do Rio. Duas foram ainda as entrevistas realizadas nas residências das professoras: a de **Silvia**, professora de disciplinas relacionadas à orientação educacional e a de **Ilda**, professora de disciplinas que envolvem questões de currículo, ambas moradoras da zona sul do Rio de Janeiro. Foram a décima sétima e a décima nona professoras entrevistadas, respectivamente.

Com **Leila e Dilma**, as entrevistas se deram nas universidades. Com Leila, que é professora de Estrutura e Funcionamento do Ensino, a entrevista foi realizada em uma mesa que se encontrava no corredor, onde fica o departamento do qual ela faz parte, e com Dilma, professora de História da Educação, a entrevista se deu em sua sala, na própria universidade.

Iara, a última entrevistada, também me recebeu em sua sala no Departamento de Educação. Meu diário de campo expressa minhas primeiras impressões sobre ela, nesse momento:

É uma mulher que chama a atenção. Lembra-me um pouco os estilos de Isabel e Márcia. Está de botas. E tudo nela combina. Durante a entrevista, fomos interrompidas 14 vezes por alunas (uma era professora) que chegavam e perguntavam algo. Pelo que percebi, ela é chefe de departamento ou algo assim.

A partir das primeiras entrevistas e à medida em que elas foram sendo realizadas, fui solicitando a ajuda de uma ex-aluna na tarefa da transcrição dos depoimentos. A orientação foi para reproduzir tudo, colocando algumas letras X em vermelho para palavras ou expressões inaudíveis ou não compreendidas. Não tive dificuldades nessa orientação, visto que Elisa (como vou chamá-la) tem se dedicado profissionalmente a esse ofício.

Após essa primeira transcrição, minha tarefa foi a de ouvir todas as fitas, lendo a transcrição feita, assinalando as pontuações, pausas, entonações e tentando identificar os trechos que não foram compreendidos por Elisa. Essa tarefa exigiu de mim um tempo de trabalho superior ao que esperava, não somente por problemas decorrentes de falas muito apressadas ou de ruídos que atrapalham a audição da voz do entrevistado, mas, sobretudo pela preocupação de fazer a escrita ser o mais fiel possível ao discurso do entrevistado. Alertando para os riscos da transcrição, Bourdieu (1998, p. 709-10) destaca:

Pois é claro que a transcrição muito literal (a simples pontuação, o lugar de uma vírgula, por exemplo, podem comandar todo o sentido de uma frase) já é uma verdadeira tradução ou até uma interpretação (...) Assim, transcrever é necessariamente escrever, no sentido de reescrever: como a passagem do escrito para o oral que o teatro faz, a passagem do oral ao escrito impõe, com a mudança de base, infidelidades que são sem dúvida a condição de uma verdadeira fidelidade.

Desse modo, optei por não corrigir as formas gramaticais e por não excluir gírias, ou palavras repetidas ou, ainda, frases que começavam e não eram concluídas. Compreendo que esses elementos podem ajudar a compreender o universo dos narradores e nos falam de suas dúvidas e sentimentos. Por outro lado, algumas vezes, em diálogo com Bourdieu (1998, p. 710), foi necessário

aliviar o texto de certos desdobramentos parasitas, de certas frases confusas, de redundâncias verbais ou de tiques de linguagem (os “bom” e os “né”) que, mesmo sem eles dão seu colorido particular ao discurso oral e preenchem uma função eminente na comunicação, permitindo sustentar uma conversa esbaforida ou tomar o interlocutor como testemunha, baralhando e confundindo a transcrição ao ponto, em certos casos de torná-la completamente ilegível para quem não ouviu o discurso original.

Alertada para esses limites do trabalho de transcrição é que decidi rever todos os textos escritos, ouvindo todas as entrevistas, para só então submetê-los ao processo da análise. Contudo, vale ressaltar que estou consciente de que, mesmo com todos os cuidados tomados, o texto escrito, sobre o qual estou trabalhando, não corresponde totalmente às memórias faladas (DEMARTINI, 1988).

A partir da revisão das fitas transcritas, empenhei-me na construção de um quadro com os dados de todos os professores entrevistados: nome, nome fictício, idade, sexo, local da entrevista, instituição em que trabalha, disciplinas que leciona, formação, tempo de magistério, etc., acreditando que esse quadro possibilitaria uma visão do conjunto dos sujeitos da pesquisa e serviria de apoio à minha própria memória no que se refere à identificação das particularidades de cada entrevistado. Esse quadro, do qual foram excluídos os nomes verdadeiros, se encontra em anexo a esse trabalho.

Para a análise dos dados, utilizei, como apoio, o *software* ATLAS ti, que possibilitou identificar nas entrevistas já revistas o que se referia a cada categoria, buscando assim possíveis regularidades e semelhanças nas falas. Esse é um programa de análise de entrevistas que busca facilitar a localização das citações que se referem a cada uma das categorias de análise da pesquisa.

Desta forma, ouvindo as gravações, lendo e analisando as transcrições das entrevistas e estudando os autores com quem estou dialogando, fui construindo meu objeto de pesquisa, sempre buscando articular teoria e empiria.

Seguindo as orientações de Portelli (1997) e Bosi (2003), estou também enviando aos professores entrevistados, o material transcrito que, na verdade, a eles pertence.