

## 5

### A SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL E AS IMAGENS SOBRE O CAMPO EM QUE ATUAM

Considerando que o *habitus* se constitui a partir dos diferentes processos de socialização vividos pelos indivíduos, ao longo de suas histórias, nos vários espaços por onde transitou, e que o trabalho constitui uma das instâncias de socialização, por excelência, procurei estimular os professores entrevistados a relatarem suas experiências profissionais mais significativas e a refletirem sobre a construção de suas formas de trabalhar. Como se deu a entrada na profissão docente e na formação de professores? Quais as experiências profissionais mais significativas? Quais os significados atribuídos por eles às práticas construídas ao longo de suas trajetórias profissionais? Que concepções têm acerca da formação dos professores das séries iniciais, do curso de Pedagogia, da escola básica, do campo científico no qual atuam e de suas relações com a escola de ensino fundamental?

Parto do princípio de que o processo de socialização “é um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidades” (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 217). Pode ser considerado como um processo plural, que se dá pelas múltiplas relações sociais entre instituições e agentes sociais. Assim, o processo de constituição dos *habitus* é mediado pela coexistência de distintas instâncias produtoras de valores culturais e referências identitárias. Nessa perspectiva, a família, a escola, os grupos de amigos, o trabalho, a mídia, entre outras, constituem instâncias socializadoras (mundos socializados) que coexistem numa intensa relação de interdependência e nas quais se constituem as identidades pessoais e sociais dos indivíduos. Setton (2002, p. 60) assinala que essas relações estabelecidas podem ser “de aliados ou de adversários; podem ser relações de continuidade ou de ruptura”.

Sendo produto da história, o *habitus* “é um sistema de disposição aberto, que é incessantemente confrontado por experiências novas e, assim, incessantemente afetado por elas” (BOURDIEU, apud SETTON, 2002, p. 64). Nessa perspectiva, as disposições adquiridas nas instâncias tradicionais de socialização: a família e a escola são confrontadas constantemente com os valores, gostos, modos de pensar e agir de outros grupos sociais, dentre os quais, o profissional.

Até aqui se viu a importância, para os profissionais entrevistados, da família e da escola para a constituição das disposições para o magistério. Ao longo de suas histórias de vida pessoal e escolar, evidenciou-se a internalização de um certo número de conhecimentos, de crenças, de valores, de modos de viver que estruturaram a forma como se vêem como pessoas e profissionais, suas personalidades e suas relações com o mundo, com o conhecimento, com a instituição escolar e com o outro, sobretudo com seus alunos. A esse respeito, Tardif e Raymond (2000, p. 224) destacam que a relação com a escola já se encontra “firmemente estruturada no professor iniciante e que as etapas posteriores de sua socialização profissional não se dão em terreno neutro.”

Entretanto, considerando que o *habitus*, produto da socialização, é constituído a partir de condições sociais específicas e das trajetórias dos indivíduos em espaços distintos, destaca-se a importância da experiência do trabalho como fonte das disposições profissionais. Nesse sentido, os padrões normativos das instituições tradicionais da socialização (família, escola, etc.), ao interagirem com os padrões normativos de outras instituições de socialização, como por exemplo, os espaços do trabalho, podem provocar a reestruturação do *habitus*. Com base nessa hipótese, meu objetivo, nesse capítulo, consiste em 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.

Para desenvolver essa reflexão, considero aqui a carreira como a trajetória dos indivíduos através da realidade social e organizacional das ocupações. Segundo Tardif e Raymond (2000, p. 224), “consiste numa seqüência de fases de integração em uma ocupação e de socialização na subcultura que a caracteriza”.

Dubar (1997), apoiado nos estudos desenvolvidos por Hughes nos anos 50, assinala que a socialização profissional pode ser concebida, simultaneamente, como uma iniciação à cultura profissional e como uma conversão do indivíduo a uma nova concepção do eu e do mundo, ou seja, a uma nova identidade. Essa identidade profissional, segundo Dubar (1997), é fruto de processos de socialização cada vez mais diversificados, estando, portanto, em contínuo movimento de desestruturação/reestruturação.

Na mesma perspectiva, Nóvoa (2000) destaca a complexidade do processo identitário graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e

profissional. Analisando esse processo no âmbito da ocupação docente, assinala que é através dele que se constituem as maneiras de ser e estar na profissão, ou seja, as maneiras como cada um “se sente e se diz professor” (NÓVOA, 2000, p. 16).

Pertencer a uma ocupação significa que os papéis profissionais por eles desempenhados remetem a normas que eles devem adotar em relação a essa ocupação, bem como a atitudes e comportamentos estabelecidos pela tradição ocupacional e por sua cultura (TARDIF e RAYMOND 2000). Ser professor implica, assim, a adesão a princípios, valores e projetos que são aprendidos no âmbito da socialização profissional, no contato direto com os membros que atuam na escola e na experiência de trabalho.

## 5.1

### **Nas representações sobre o espaço social, a força do início da carreira**

Alguns autores, tais como Dubar (1997), Huberman (2000), Tardif e Raymond (2000), defendem, em seus trabalhos sobre a socialização profissional, a idéia de que os primeiros anos da carreira representam um período crítico de aprendizagem intensa da profissão e destacam que esse “é um período realmente importante na história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho” (TARDIF E RAYMOND, 2000, p. 227).

Essa perspectiva foi em grande medida confirmada pelos professores que fizeram parte dessa na pesquisa, visto que a maioria se lembra das expectativas e sentimentos, por vezes contraditórios, que envolveram esse momento de suas trajetórias. Entretanto, as narrativas dos professores entrevistados apontaram para uma significativa diversidade no que se refere à imersão deles na carreira docente.

Quanto ao nível do ensino em que esse ingresso se deu, os dados obtidos indicaram que nove professores, um pouco menos da metade desse grupo de formadores, tiveram experiência nas séries iniciais do ensino fundamental, nível para o qual preparam seus alunos. Quatro professores iniciaram a carreira docente nas séries finais do ensino fundamental, cinco, no ensino médio e apenas dois

professores não tiveram experiência em outro nível de ensino que não o superior<sup>61</sup>.

A entrada na profissão docente de Tânia, Dilma, Ilda, Helena, Gilson, Isabel, Cláudia, Silvia e Márcia se deu pelas séries iniciais do ensino fundamental e/ou na educação infantil. Dentre esses, Silvia e Márcia exerceram também as funções de orientadora educacional e coordenadora pedagógica, respectivamente, no início de suas carreiras. Em sua maioria, esses professores se lembraram com muitos detalhes do período em que “estream na profissão”: as primeiras escolas, as expectativas, as dificuldades, o relacionamento com as crianças, as descobertas, etc.

Alguns autores<sup>62</sup> que têm desenvolvido estudos sobre a socialização profissional se referem ao início desse processo como sendo um momento de “sobrevivência”, descoberta e grande aprendizado. Para Dubar (1997, p. 136), “esse momento se caracteriza por ser uma espécie de imersão na cultura profissional que aparece brutalmente como o inverso da cultura profana e coloca a angustiante questão da forma como as duas culturas interagem no interior do indivíduo”. Trata-se de um momento de confrontação dos estereótipos profissionais, adquiridos nos diferentes espaços de socialização pelos quais transitaram os indivíduos (família, amigos, escola básica e de formação inicial) com a realidade. Tal confronto, denominado na literatura como “choque do real” ou “choque cultural”, constitui um dos fatores que caracterizam o momento de entrada na profissão e constitui, ainda, o aspecto da sobrevivência ao qual se refere Huberman (2000). Tardif e Raymond (2000, p. 226) assinalam que o início da carreira constitui “uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função das realidades do trabalho”. Para os autores, tal “choque com a realidade” remete à desilusão e ao desencanto dos primeiros tempos de profissão e à transição da vida de estudante para a vida do trabalho. Na mesma direção, Huberman (2000, p. 39) destaca que:

---

<sup>61</sup> Tânia, Dilma, Ilda, Helena, Gilson, Isabel, Cláudia, Silvia e Márcia iniciaram a carreira dando aulas nas séries iniciais do ensino fundamental; Adriana, Ana Lúcia, Lina, Renato, Lúcia e Iara, nas séries finais do ensino fundamental; Eliane, Maria Teresa e Perez no ensino médio, e, finalmente, José Fernando e Leila, no ensino superior.

<sup>62</sup> Entre eles, Dubar (1997), Huberman (2000), Tardif e Raymond (2000) auxiliam essa reflexão.

O aspecto da ‘sobrevivência’ traduz o que se chama vulgarmente o “choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio, a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos...

As histórias narradas pelos professores entrevistados possibilitou observar que esse “choque do real” foi vivido e expressado por eles de forma diversa: ora com perplexidade diante de uma realidade para a qual não se sentiam preparados, ora com um sentimento de insegurança, ora como uma experiência não desejada.

Dilma, por exemplo, se lembra com detalhes desse choque com o real, quando recém-formada, foi encaminhada para uma escola em Irajá:

Aí fui fazer, aplicar o teste ABC nas crianças e Manoel não fez nada. Aí botaram ele na turma de aluno especial. Mas ele foi assim, uma marca. Eu quase chorava. Eu botava ele no colo, eu ficava com pena dele... Eu conheci os horrores da escola pública muito cedo. Eu me lembro de uma colega minha, que era uma menina aí do *socyte*, (...) ela foi Miss não sei de que, desfilava. Um dia eu me lembro que ela dizia assim no pátio: “Quer saber de uma coisa? Eles acabaram com toda a ilusão nossa, sobre ser professora”.

Nas palavras de sua colega, explicita-se o desencantamento diante da dura realidade, para a qual não se sentiam preparadas, conforme Dilma confirma mais adiante em seu relato:

Lá era uma escola de três turnos. Quando nós chegamos, eu e a minha outra colega, eles deram a turma de aluno especial pra gente. Eu nunca tive... absolutamente nada no Instituto de Educação, sobre aluno excepcional. E a sala dos alunos excepcionais – isso também é uma coisa que me marca muito – era a pior sala da escola... com vigas escorando o teto, porque quando ventava, o teto começava a balançar, a gente tinha que sair com as crianças de dentro da sala (...) eram turmas pequenas, mas eram crianças assim, aquilo era... igual a um castelo de areia eu digo... Trabalhar com aquelas crianças... Você construía...

Destaca-se, nesse fragmento da narrativa de Dilma, uma das características dessa fase inicial da carreira que consiste no julgamento da formação profissional anterior. Segundo Tardif e Raymond (2000, p. 229), “ao estarem em sua profissão, muitos professores se lembram de que estavam mal preparados, principalmente para enfrentar condições de trabalho difíceis”. A realidade constitui assim a condição objetiva na qual as disposições e os conhecimentos adquiridos na socialização anterior (tanto na vida familiar e escolar, como na formação inicial) não encontram correspondência, podendo provocar um desajuste

e uma reestruturação do *habitus*. A esse respeito Tardif e Raymond (2000) afirmam que essa fase crítica e de distanciamento dos conhecimentos acadêmicos anteriores leva os professores a reajustarem as expectativas e as percepções anteriores.

Esse sentimento de não estarem preparados para enfrentar as condições de trabalho também esteve presente nos relatos dos dois professores que estrearam na carreira docente, dando aulas no ensino superior. Para eles, o que ficou desse momento de sobrevivência foi o sentimento de insegurança que envolveu a entrada na profissão, como se vê nos seguintes fragmentos das histórias contadas por Leila e José Fernando:

E, eu entrei no departamento de administração como monitora, fiquei um ano como monitora. No ano seguinte eu também terminei a faculdade e, por coincidência, seis meses mais ou menos depois... Na época era por contratação, e me convidaram pra vir... E eu não entendi muito, porque eu era muito tímida, todo mundo falava inclusive da minha timidez... E, de repente, eu era convidada pra vir dar aula, quase que eu enfartei. E aí eu já tava casada, e tal, e meu ex-marido me deu um apoio muito grande. Eu fazia as aulas e treinava com ele, ou com meu irmão mais velho. E a minha primeira experiência de turma, foi uma turma gigantesca (...) Repetindo a tradição, né... era aquele prêmio pros professores novos que entravam. E eu peguei uma turma de Educação Física, masculina, imensa. Imensa (...) E, eu ficava roxa quando eu entrava em sala pra dar aula. (Leila)

Eu comecei meio claudicante, cheio de... sem saber como fazer (risos). Agora, eu corri atrás, e eu acho que eu gostava disso. Eu sabia os conteúdos. Não eram problema pra mim os conteúdos. A forma de dar aula eu não sabia... (José Fernando)

E aí eu falei: não, não dá. Vamos pegar o maior número de universidades possível, pra trabalhar, pra poder, não só ter mais dinheiro, mas pra poder ter segurança... pra ter segurança... (José Fernando)

Tanto Leila, que ingressou no magistério superior logo após a conclusão de seu curso de graduação, como José Fernando que não tinha uma formação pedagógica, visto que não tinha feito um curso de licenciatura, não se sentiam preparados para o exercício da profissão, o que os “obrigou” a uma aprendizagem imposta pela realidade. A esse respeito José Fernando explicita:

Eu tive boas experiências de dar aula. São raras as turmas que eu me lembro... raríssimas, que não me ensinaram coisas, que eu não aprendi, e, não aprendi no bom termo. Porque a gente aprende na porrada também. A gente aprende quando a gente se dá mal.

Nas lembranças de José Fernando acerca de sua estréia na profissão, ao lado do sentimento de insegurança que permeou esse momento, aparece a dimensão da aprendizagem do ofício docente. Destaca-se aí, a aquisição de disposições para o magistério no exercício da atividade docente, o que, de certa forma, está na origem da forma como se vê hoje como profissional.

Eu acho que eu sou um bom professor. Isso é meio pedante. Eu falo isso pros meus amigos, eles falam: ah, tá, tá! Mas é verdade, eu tenho orgulho disso, Graça. Eu acho que eu sou bom professor.

Para os autores que auxiliam essa reflexão sobre o processo de socialização profissional, ao lado da desilusão e do desencanto, a entrada na profissão também se caracteriza por ser um momento de grande descoberta e aprendizado. Segundo Huberman (2000, p. 39), esse aspecto da descoberta “traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional”. A experiência nova proporciona aos professores, progressivamente, maiores certezas em relação ao trabalho, possibilitando assim a sua integração no ambiente profissional (a escola e a sala de aula) e confirmando sua capacidade de ensinar (TARDIF e RAYMOND, 2000).

Nas memórias de Isabel tem destaque esse sentimento positivo de encantamento e entusiasmo, reforçado, sobretudo, por sua relação com as crianças. É o que ela conta, por exemplo, sobre o momento em que retorna, como docente, à escola em que tinha cursado as séries iniciais do ensino fundamental e reencontra Dora, sua antiga professora da terceira série:

E tinha um menino, que era uma das pestes da turma, que se chamava Olavo, que... E a Dora dizia assim: “não, o Olavo é levado, mas ele é que nem você”. E eu simplesmente passei o ano letivo apaixonada pelo Olavo. Porque ele era realmente uma gracinha; uma peste, mas ele era um doce de menino, ele era do bem, totalmente do bem, apesar de ser uma peste. E esse contato me fez muito bem.

O relato de Isabel está permeado de afetividade, o que decorre de uma multiplicidade de fatores: a volta ao colégio de sua infância, o reencontro com Dora, figura marcante em sua trajetória escolar, a relação com as crianças... Passado e presente parecem amalgamados nos sentimentos expressos por ela e estão fortemente associados à forma como Isabel se via como criança e se vê

ainda hoje como pessoa e profissional, o que ela expressou por diversas vezes durante a entrevista, ao mencionar suas próprias características: boa professora, carinhosa com as crianças, companheira dos alunos, rebelde, respeitosa com relação ao outro, etc. Considerando o sistema de disposições como o passado que sobrevive no atual e que tende a perpetuar-se no futuro (BOURDIEU, 2002), é compreensível a falta de fronteiras entre eles explícita no relato de Isabel.

Márcia também se lembra com grande entusiasmo da primeira turma que teve, ainda como estagiária do curso de Pedagogia, em uma escola pública. Ela foi indicada pela professora para assumir a turma na sua ausência, em virtude da relação que tinha desenvolvido com as crianças e de sua disponibilidade:

A professora regente fica doente. A diretora me pede – você não vai acreditar – pra assumir a turma. Lembra que eu não tinha feito Normal, né? Fiquei seis meses com essa turma na escola pública (...) Era uma turma de alunos renitentes, e ninguém queria pegar. Eram na verdade, meninos... meninos e meninas já com doze, treze anos, e era uma turma que ninguém queria pegar. Eles eram agrupados, né. E aí a professora quase que me implorou. **Pra mim é o máximo.** E aí eu fiquei com a turma. Que engraça... Fiquei com a turma, não alfabetizei ninguém. Não consegui alfabetizar... Mas eu, eu fiz o trabalho.

Nos relatos de Dilma, Isabel e Márcia, como no da maioria das professoras que iniciaram suas carreiras no ensino fundamental, o tema da relação afetiva desenvolvida com as crianças aparece com muita força. Entretanto, em suas narrativas, essas relações afetivas com as crianças estão sempre associadas a um compromisso com a aprendizagem, explícito no “desespero” de Dilma diante da impossibilidade de fazer Olavo aprender, no empenho de Márcia para alfabetizar em seis meses um grupo de alunos “renitentes” e em muitas outras passagens das histórias contadas por essas professoras. Essa constatação contraria uma perspectiva recorrente no discurso acadêmico de que a dimensão afetiva da relação pedagógica se oporia à competência técnica (CARVALHO, 2000). No relato dessas professoras não se observou qualquer oposição entre a transmissão de conteúdos e habilidades e a atenção aos demais aspectos do desenvolvimento. Analisando os dados de sua pesquisa à luz das perspectivas que associam a afetividade às características femininas, sempre desvalorizadas, Carvalho (2000, p. 154) assinala que “pelo contrário, ensinavam muito as professoras que cuidavam muito e o inverso também tendia a ser verdadeiro”.

Nesse aspecto, também, parece que passado e presente não têm fronteiras delimitadas. Afetividade e compromisso com a aprendizagem se encontram indistintos nas formas como essas professoras falam de suas identidades profissionais e de suas atuações como formadoras de professores:

E eu sempre costumo dizer que a aula pra mim é uma coisa meio mágica (...) Todo mundo tem seus problemas, você vem, eu chego na aula, aquilo desaparece da minha vista; eu me envolvo com a aula, com o aluno. Nunca tive problema com aluno... (Dilma)

Hoje eu me sinto muito mais próxima das minhas alunas. Exigente também. E assim, o modo mesmo de dar aula. Gosto muito de dar aula na graduação. Porque eu acho que é uma hora muito viva da formação, das pessoas. (Cláudia)

Tenho consciência de que a sensibilidade é alguma coisa que é preciso estar na escola. Quando eu falo escola, é de qualquer nível. Não é... e eu tenho escrito até sobre isso, como educar com a sensibilidade – não a pieguice – mas, uma sensibilidade que torna o outro sensível, aberto, para aquilo que o outro diz. (Ilda)

Como o grupo de professores entrevistados é heterogêneo do ponto de vista da trajetória percorrida, a dimensão da afetividade não esteve presente com a mesma intensidade em todas as narrativas. Foi possível constatar que ela foi mais enfaticamente tratada pelas professoras mulheres que ingressaram na carreira docente atuando no ensino fundamental. Cruzam-se aí alguns aspectos, interdependentes, que se referem ao gênero e ao perfil dos docentes que atuam nos níveis mais elementares do ensino. Esse dado parece confirmar uma certa desvalorização, no âmbito do discurso acadêmico, dos aspectos extracognitivos da formação humana, como o físico, o emocional e o moral. Como assinala Carvalho (2000), freqüentemente, tudo o que é culturalmente ligado à feminilidade constitui um desvio da função da escola, um aspecto não pedagógico. Nessa perspectiva, a autora denuncia a hierarquia existente entre o que é considerado masculino e feminino, assinalando que “o masculino é valorizado nas políticas educacionais e nos discursos acadêmicos, o feminino é colocado como secundário, como desvio, algo que as mulheres estariam levando para a escola inadequadamente...” (CARVALHO, 2000, p. 155). Essa perspectiva pode ser considerada uma chave para compreender porque, embora todos os professores entrevistados tenham mencionado que possuem relações positivas com seus alunos, para alguns, essa dimensão constitui um dos eixos centrais de suas narrativas, enquanto que para outros não.

Das lembranças dos professores acerca de suas inserções na profissão docente, emergiram também aspectos referentes às primeiras instituições em que atuaram e que contribuíram para a forma positiva como viveram essas experiências. Maria Teresa ingressou no magistério, dando aulas de Moral e Cívica para o ensino médio e considera que essa foi uma experiência que lhe proporcionou grandes descobertas. Ela ingressou quase que simultaneamente em dois colégios da zona sul do Rio de Janeiro, e destacou a perspectiva política do trabalho para o qual foi convidada, e a “descoberta” de uma certa autonomia que caracterizaria o trabalho pedagógico:

Eu tive um contato... com o diretor do Colégio São Francisco<sup>63</sup>, e aí o que acontecia a essa altura, estando a gente na... estando nessa altura no centro da ditadura... Ele me fez uma proposta que foi bastante interessante. Se tinha um componente curricular chamado Educação Moral e Cívica, que era aquela para fazer a cabeça dos alunos em torno daqueles que eram todos os valores, os ideais, as marcas da ditadura. Então, aquela escola já tinha alguma coisa de diferente, alguma marca diferente com relação às outras escolas porque o pessoal tentava manter alguma coisa da possibilidade do senso crítico no meio daquele monte de autoritarismo que a ditadura tava implantando. Então, a proposta deles: “... nós temos que ter essa disciplina... mas nós queremos que você possa, dentro dessa disciplina... possam estar trabalhando a introdução às ciências sociais e às ciências políticas”.

O relato de Maria Teresa chama a atenção para algumas das condições que podem contribuir para se “estrear com mais facilidade na profissão”<sup>64</sup> dentre as quais estariam o apoio da direção ao trabalho docente, a liberdade para a criação e a experimentação e algumas características das instituições que podem favorecer o trabalho pedagógico, tais como a estabilidade, a organização, etc. É o que ela destacou no seguinte trecho de sua narrativa:

Como existia uma programação, para educação Moral e Cívica, nós mantínhamos aquela programação, eram feitos todos os registros daquela programação, e dávamos o **nosso** curso (...) Por exemplo: valores nacionais, símbolos nacionais, história da nacionalidade brasileira, os nossos heróis... coisas desse tipo. Nós colocávamos dentro da programação, mas trabalhávamos coisas completamente diferentes. Então a gente estava trabalhando mesmo uma introdução às ciências sociais e às ciências políticas, e num esforço de se poder trazer uma possibilidade daquele grupo de alunos de segundo grau, do ensino médio, deles estarem pensando de uma forma crítica a sociedade que eles estavam vivendo: como é que funcionavam as hierarquias, como é que funcionavam os sistemas de poder, como é que essas coisas se organizavam e se constituíam, como é que as instituições estavam impondo determinados costumes, determinados padrões, etc.

<sup>63</sup> Nome fictício.

<sup>64</sup> Expressão utilizada por Tardif e Raymond (2000, p. 228).

A liberdade para a criação e a flexibilidade dos currículos escolares foi o foco de outro trecho de sua narrativa entusiasmada acerca dessa significativa experiência no início de sua carreira docente, o que acabou por orientá-la para a formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental. Destaca-se a importância desse início de sua vida profissional para a constituição de disposições para atuar na área da formação de professores, que a levaram, posteriormente, a optar pelo mestrado em Educação.

O pessoal da direção da escola perguntou se eu não gostaria de fazer uma assessoria no campo da pedagogia, mas uma assessoria que pudesse estar bem marcada pela minha sociologia (...) Com formação de professores, com reuniões com os professores e etc., e, num tipo de assessoria pedagógica que tivesse esse enfoque, quer dizer, que pudesse fazer a gente pensar mais amplo do que a escola, mais amplo do que aqueles nossos conteúdos curriculares... os significados disso na formação do cidadão... coisas desse tema, que era interesse da escola. Bom, então, aí pronto, eu estou absolutamente dentro da educação, dentro do campo da educação...

A referência às condições institucionais e à importância da primeira experiência profissional também esteve presente nas narrativas de Lúcia e de Ana Lúcia, cujas lembranças desse período de entrada na carreira muito se assemelham às de Maria Teresa.

As memórias de Ana Lúcia acerca de sua inserção no magistério também trazem a marca desse momento de grandes “descobertas” e aprendizagem. Ela se lembra de forma minuciosa de sua primeira experiência como professora em uma escola privada localizada em São João de Meriti, destacando, inclusive, como foi arregimentada para o trabalho, a partir de sua inserção no partido comunista e nos movimentos estudantis:

Antes de me formar eu já comecei a dar aula. Um ano antes. Com vinte e cinco anos de idade... na escola particular. E aí eu fiquei quatro anos, numa escola muito interessante... Uma escola que tava surgindo... Eu fui pra lá dar aula, eu dava aula pra quinta série, E aí, era uma escola assim: o dono da escola, ele tinha uma história também de, de, de... tinha sido cassado, tinha sido, enfim, perseguido politicamente. E, era a mulher dele – que era Dona Celinha – uma gracinha a Dona Celinha. Ela parece que tinha mais um dinheirinho. Casou com aquele comunista, e resolveram, e tiveram seus filhos, e o dinheirinho dela de família, que ela tinha... pra fazer uma escola, que era uma escola que ia ser a escola dos sonhos ... E aí ele pegava esse pessoal, que tava numa universidade, final de ano, muito cheio de gás, meio de esquerda e levava pra lá para dar aula. Então, aquela escola ficava a coisa mais doida do mundo... Aquela coisa revolucionária...

O relato de Ana Lúcia, como o de Maria Teresa, aponta para a importância das condições institucionais no momento do ingresso na carreira. Em suas memórias estão as imagens de escolas que, embora se destinassem a grupos sociais distintos, lhe propiciaram um início de suas vidas profissionais com mais segurança, em virtude da clareza quanto às posições político-pedagógicas, do estímulo à criatividade e à experimentação, da confiança que nelas depositaram. Sobre esse estímulo e aposta em seu trabalho pedagógico, Ana Lúcia se lembrou com entusiasmo de um fato ocorrido em seu primeiro ano de trabalho:

A gente fazia o que a gente queria. Pra você ter idéia, uma vez, eu dava aula pra umas crianças lá... tinha umas crianças que não conseguiam. Eu tava trabalhando com planisfério. E elas não entendiam, se o mundo era redondo, como é que ficava plano, como é que via tudo de uma vez. Elas não conseguiam... aí, eu, na hora do almoço lá, eu falei: pô, eu tinha que ter, eu queria ter uma massinha gigante, pra poder fazer os continentes, fazer as coisas, pra poder botar algo pra elas entenderem, o que que é redondo, e depois, vai ver ficar plano. Precisava de um caminhão de argila pra fazer isso... Oh, na semana seguinte, batem na porta... “Professora!” “Que é?” “A sua argila está ali”. “A minha o quê?” “A sua argila”... Tinha um caminhão de argila que ele soltou no pátio. Olha!

Nos relatos dessas professoras o que aparece é a importância dessas primeiras experiências pedagógicas para a aquisição de uma progressiva confiança em seus próprios desempenhos como professoras. Ana Lúcia, como Maria Teresa, se lembrou do encantamento com que viveu, nessa escola, uma significativa experiência de formação continuada, embora não formalizada, de professoras das séries iniciais. A partir de seu trabalho com filmes como professora de História da quinta série, acabou por estendê-lo para as turmas do primeiro segmento, o que a levou a coordenar um trabalho de reflexão pedagógica com essas professoras acerca das temáticas abordadas através desse recurso.

Porque eu tava, eu fiquei tão assim... com aquela coisa toda, com aquela experiência... Eu era professora de História, de repente eu já tava lidando com outras professoras. E as dificuldades que elas traziam, que eu não conseguia dar conta. E as minhas próprias dificuldades. Aquilo foi uma coisa tão intensa, que eu escrevi uma carta, mas não foi uma carta de duas páginas não, tem umas dez páginas a carta, datilografada. E mandei pro diretor da escola. (Ana Lúcia)

Foi nesse processo que eu comecei a me aproximar das professoras de primeira a quarta série, e comecei a me aproximar da coisa da formação (...) No final do meu primeiro ano, eu sentei, e escrevi o que tinha sido aquele ano pra mim. No meu primeiro ano como professora. (Maria Teresa)

Os relatos de Maria Teresa e Ana Lúcia parecem apontar para uma aquisição de disposições para atuarem na formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, a partir das primeiras experiências vivenciadas por elas na formação continuada desse grupo profissional, no início de suas carreiras. Nesse processo, destacou-se com muita força a presença de certas condições de trabalho, incluindo-se aí o apoio da direção e a importância dos pares, fundamentais para suas opções profissionais futuras e para a consolidação da profissão.

Nos depoimentos de Márcia, Isabel, Maria Teresa e Ana Lúcia, entre outros, destacaram-se sentimentos de entusiasmo, descobertas e aprendizagem que, segundo Huberman (2000), costumam estar presentes nas primeiras experiências profissionais. Embora, no conjunto dos relatos dos professores entrevistados, as lembranças positivas acerca das entradas na profissão tenham sido mais numerosas que as negativas, freqüentemente, ao lado de sentimentos de entusiasmo e de experimentação foram mencionadas as dificuldades, inseguranças e preocupações que marcaram esses momentos. Confirmando essa perspectiva, Huberman (2000, p. 39) assinala que “com muita freqüência, os dois aspectos, o da sobrevivência e o da descoberta, são vividos em paralelo e é o segundo aspecto que permite agüentar o primeiro”. Essa dualidade de sentimentos é o que aparece, por exemplo, no seguinte trecho da narrativa de Lúcia que, ao mesmo tempo que se lembra das condições de trabalho altamente positivas, fala de suas dificuldades e inseguranças profissionais.

Que eu tinha dificuldade com quinta e sexta [séries]. A minha formação não tinha me dado base para trabalhar com essa idade. E, queria mesmo era trabalhar no ensino médio, mas era mais difícil também entrar. (...) As salas eram... tinham vedação de ruído, e eu podia fazer o diabo... sempre muito na dúvida assim: será que eu estou extrapolando a questão da disciplina? **Morria de medo**. Mas hoje eu vejo que fazia um trabalho que interessava aos alunos e que eles atendiam. E acho até que isso estava claro, não é? Tanto que eu fiquei o tempo que eu quis nessa escola. Fiquei cinco, seis anos. E os alunos gostavam muito de mim, e tal...

Entusiasmo e decepção também estiveram presentes nas lembranças de Helena, cujo sonho sempre foi dar aula no Instituto de Educação de Niterói, onde havia estudado. Apesar de já ter trabalhado durante dois anos em uma escola privada, com alunos das séries iniciais, é, quando ingressa no Instituto de Educação, que esses sentimentos se manifestam.

Quando eu entrei lá no Instituto pra levar o papel, foi uma emoção muito, muito legal. Mas, acabei não ficando tanto tempo. Acho que eu fiquei três anos, só. Dando aula no Normal. Ao mesmo tempo que foi essa emoção toda, também foi uma decepção trabalhar num outro momento, com um outro... com uma outra, um outro grupo completamente diferente, tanto de profe... professores ainda tinha alguns, mas já tinha mudado muito, a qualidade tinha caído muito. Aquelas professoras de Português, de Literatura, tudo... já tinham saído. A turma da Didática e tal... Enfim, não era mais a mesma coisa. As meninas também, o nível tinha caído muito, porque o Instituto tinha passado por aquele período todo, da década de 70 e 80, se desmantelando, como todas as escolas de formação de professores. Deixou de ser uma escola única de formação, passou a ter várias formações, e depois eles tentaram recuperar aquilo, mas enfim, já tava... E uma coisa que me deixava maluca também, que, eu perguntava pras meninas – depois parei de perguntar – quem daqui quer ser professora? Eram invariavelmente duas, três, quatro. (...) ninguém queria. Então todo mundo tava fazendo assim, empurrando.

Com relação à identidade profissional, evidencia-se, em sua narrativa, o confronto entre o “modelo ideal” que, segundo Dubar (1997), caracteriza a dignidade da profissão, a sua imagem de marca, a sua valorização simbólica, adquirido ao longo de sua trajetória como aluna naquela instituição e o “modelo prático” que diz respeito às tarefas cotidianas exigidas pelas condições de trabalho e que mantém poucas relações com o primeiro. A instalação dessa dualidade entre o “modelo ideal” e o “modelo prático” pode ser considerada, segundo Dubar (1997), um mecanismo importante da socialização profissional.

No conjunto das histórias contadas, foi possível observar os diferentes significados atribuídos pelos professores às primeiras experiências no magistério, o que pode ser compreendido à luz da diversidade de trajetórias desse grupo profissional. A entrada na profissão foi lembrada pela maioria dos professores entrevistados como momentos significativos em suas trajetórias. Foram momentos marcados pelo entusiasmo, pela descoberta, pela experimentação, mas também pelas dificuldades, decepções e inseguranças.

Para a maioria dos professores, a primeira experiência profissional formal constituiu-se no verdadeiro momento de suas entradas no magistério. Porém, por diferentes razões, para alguns professores, esses momentos não parecem coincidir, ou seja, o início de suas atividades profissionais formais não foi interpretado por eles como o momento de inserção na profissão.

Perez e Iara, apesar de terem iniciado formalmente suas atividades profissionais no ensino médio e no segundo segmento do ensino fundamental, respectivamente, consideraram que a efetiva iniciação profissional se deu,

anteriormente, em outros espaços. Perez compreende que, na verdade, sua entrada no magistério se deu quando exerceu a função de diretor interino de uma escola privada de ensino fundamental, no interior de Minas Gerais, bem antes da obtenção da qualificação formal para a atividade docente<sup>65</sup>, o que lhe foi concedida, posteriormente, pelo curso de Pedagogia.

Mas, o que eu quero dizer, com relação a tudo isso, é que eu fui me familiarizando, me entranhando... e me entusiasmando muito com a educação. Muito significativa. Foi muito significativa. E foi praticamente ali, que eu me decidi a seguir a carreira... de educação.

A mesma interpretação esteve presente no relato de Iara que, apesar de ter iniciado suas atividades profissionais, dando aula de Filosofia para crianças e adolescentes numa tradicional escola privada no Rio de Janeiro, considera que sua entrada no magistério se deu pela educação popular quando, aos catorze anos, fez parte das ligas camponesas no interior da Paraíba:

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

Para os dois professores ficou o significado dessas experiências “pré-profissionais”, embora breves e transitórias para a “descoberta” e o aprendizado da profissão. Perez atualizou essa experiência ao destacar, em sua narrativa, as inúmeras vezes que exerceu cargos de chefia, direção ou foi convidado a organizar e implementar projetos educativos:

Meu ingresso na [universidade privada] foi em 1º de março de 65, e fiquei trabalhando no departamento. Naquela época era um departamento de Pedagogia. Eu sempre fui, uma característica minha, eu não sou acomodado... E eu sempre tive uma participação muito grande, no departamento. E em 67, eu fui eleito, chefe do departamento. Fui reeleito em 69, e me mantive como chefe do departamento de Pedagogia. E em 73, a universidade (...) transformou-se em universidade. Ela era até então, faculdade... Eu fui convidado para assumir a direção do departamento de Educação. Isso em 73. Na verdade, continuar aonde eu estava. Fiquei de 73 até 77, como diretor do departamento de Educação. Em 77, eu me afastei (...) E em 77 mesmo, no fim de 77, eu fui convidado para ser Diretor acadêmico, do Instituto Ágora<sup>66</sup> (...) E eu fui para o Ágora e lá fiquei... 7 anos.

A [universidade pública] abriu concurso (...) E eu fiz o concurso, e fui um dos professores aprovados... Em 85... E aí começa então a minha história, com a educação pública (...) No fim de 88. E, eu fui eleito o primeiro diretor, da faculdade...

<sup>65</sup> Na época ele cursava o terceiro ano do ensino médio.

<sup>66</sup> Nome fictício para manter o anonimato de Perez.

Considerando que essa história de coordenação, implementação, direção de projetos de formação de professores o acompanhou por toda a sua trajetória no magistério, é compreensível que ele interprete suas experiências pré-profissionais como instâncias de socialização nas quais adquiriu a maior parte das disposições para atuar profissionalmente.

Lina e Renato também viveram breves experiências profissionais que, embora formais, não foram interpretadas por eles como significativas do ponto de vista da inserção na carreira docentes. Eles lembraram de suas rápidas experiências no segundo segmento do ensino fundamental, antes de se tornarem professores de ensino superior. Entretanto, consideraram que a imersão na profissão não se deu efetivamente nessa primeira experiência formal de docência que tiveram.

Lina lembrou, sobretudo, da rapidez com que passou pelo ensino fundamental sem, contudo manifestar sentimentos de adesão ou rejeição com relação a esse momento de sua trajetória:

Sou professora de Português de formação. Mas, atuei, minimamente, foi pouquíssima. Fui seis meses no CAP, e seis meses num coleginho ali na Rua do Riachuelo (...) Acabou que eu não virei professora, porque eu fui caminhando... mestrado... Depois, aí, já virei professora do ensino superior.

Diferentemente dela, Renato que ingressou no magistério dando aulas de Ciências nas séries finais do ensino fundamental, se lembra desse período de sua trajetória como algo que não correspondia às suas aspirações e que, portanto, foi vivido a contragosto, pela necessidade de trabalhar enquanto aguardava a possibilidade de realização de suas expectativas voltadas para a vida acadêmica.

Acho que foi... não sei se foi um semestre, um ano... no máximo um ano. Eu era professor de quinta a oitava, e eu não gostava. Não gostei. Isso eu falo pra todo mundo. Não gostei, e sabia, e não quero ser professor de quinta a oitava. Isso vai ser uma transição. Até que eu dei um prazo, pra mim mesmo. Eu falei: “eu por enquanto fico de quinta a oitava, se houver um concurso público para [universidade], ou alguma coisa, eu faço”.

O que se destacou nos relatos de Lina e Renato foi o caráter provisório dessas experiências. Entretanto, existem diferenças quanto ao significado atribuído a essas primeiras experiências por cada um deles. Na perspectiva de Tardif e Raymond (2000), a construção de uma identidade profissional envolve

um compromisso durável com a profissão e a aceitação de todas as suas conseqüências, inclusive as menos fáceis, o que parece não ter sido o caso de Renato, cuja verdadeira identificação com a profissão docente só veio a acontecer mais tarde quando de seu ingresso no magistério superior.

Contudo, diferentemente de Renato, Lina manifesta que se ressentia por não ter atuado por mais tempo no ensino fundamental, tentando “compensar” essa ausência através de suas pesquisas e trabalhos na extensão:

O fato d’eu fazer a minha pesquisa sobre professor, sempre analisei um pouco esse negócio. Boto o professor como meu objeto de pesquisa, porque na verdade eu queria ter sido professora e nunca fui. Que eu fui caminhando nos meus estudos...

Tá sendo uma experiência recente, tem um ano, já quase dois anos. (...) Que é, um programa de alfabetização de adultos que a gente tem (...) Os alfabetizadores são universitários, graduandos... de cursos variados. Então, eu reencontro um pouco esse clima da licenciatura. Mas ligado ao conteúdo da alfabetização, que é o conteúdo que me interessa, né (...) Aí eu faço acompanhamento de quinze em quinze dias. Eu encontro com os alfabetizadores, leio os relatórios deles, e levo conteúdos, a gente discute o que que eles estão fazendo... é maravilhoso.

Para um pequeno número de professores, dentre os quais se encontram Renato e Lina, a fase inicial da carreira parece não ter tido muita importância do ponto de vista da socialização profissional. Considerando que a memória envolve, não apenas lembranças, mas também silêncios e esquecimentos (KENSKI, 1994), o pouco destaque dado a esses momentos de suas carreiras pode significar que os “grupos de referência” no seio da profissão, que representam, segundo Dubar (1997), uma antecipação das posições desejáveis, não fossem aqueles em que esses professores se encontravam inseridos nas experiências iniciais. Para Dubar (1997), no processo de socialização intervém uma série de “escolhas de papéis”, a partir da instalação de uma dualidade entre o modelo ideal e o modelo prático de profissional. Nessa perspectiva, a formação de um grupo de referência no seio da profissão constitui um mecanismo essencial da gestão dessa dualidade. A esse respeito, o autor assinala que:

Comparando-se aos membros do meio envolvente dotados de um estatuto social mais elevado, [os indivíduos] forjam para si uma identidade não a partir do seu “grupo de pertença”, mas sim por identificação a um “grupo de referência” a que gostariam de pertencer no futuro... (DUBAR, 1997, p. 136).

No caso de Renato tal perspectiva foi explicitada claramente, como se viu. Em outros, ela esteve presente no sentimento de indiferença com o qual a experiência foi relatada. Esse parece ter sido, por exemplo, o caso de Eliane que ingressou no magistério, dando aulas de Química no ensino médio, em decorrência das oportunidades que foram se apresentando:

Então eu fui trabalhar como professora de laboratório, era um pouco até o meu estágio mesmo do curso, e depois aí fui ficando, como professora de laboratório, depois acabei a universidade fiquei como professora efetiva (...) Eu tinha muito boa relação com alguns professores, que tinham sido meus professores, que trabalhavam no laboratório, e começaram a falar: “ah, então ajuda ali, ajuda aqui, ajuda ali”. E acabei, nesse sentido, fazendo esse... essa inserção digamos assim, como professora de Química naquele momento.

Se na profissão docente, os professores do ensino superior ocupam o nível mais elevado da hierarquia interna aí existente, é compreensível que este fosse o “grupo de referência” ao qual esses professores aspirassem pertencer, numa espécie de identificação antecipada.

Na perspectiva de Dubar (1997), essa identificação antecipada pode ser favorecida pela existência de etapas promocionais instituídas, o que pode ser lido, no caso da carreira docente, como a existência de possibilidades de avançar na hierarquia interna aí instaurada. Assim, quando se trata do magistério, a atuação profissional nos níveis mais elementares do ensino pode ser apenas uma etapa da carreira que se dirige aos níveis mais elevados. Nessa perspectiva, a busca dos cursos de pós-graduação logo após a conclusão do curso superior ou a inserção profissional nos níveis mais elementares do ensino pode ser interpretada como uma estratégia para o avanço na hierarquia interna da profissão docente.

## 5.2

### Rumo ao ensino superior: as razões para buscar o mestrado

No que se refere a essa busca pelos cursos de pós-graduação que dariam acesso ao magistério no ensino superior, os dados encontrados apontam que onze dos professores entrevistados, por diferentes razões, o fizeram logo após a conclusão do curso superior. Para Lina e Gilson, por exemplo, esse se mostrou como o caminho natural após a graduação:

Depois que acabei a graduação, eu fiz... entrei num curso de especialização... sobre, ensino de língua... (...) Aí logo me candidatei pro mestrado. Nem terminei esse curso de especialização, durava três semestres. Eu fiz dois, e aí passei pro mestrado da UNICAMP... (Lina)

Eu tinha vinte e poucos anos. Era muito novo. Eu sai da graduação e entrei no mestrado. Então eu fiz uma carreira muito direta. (Gilson)

Esses dois professores mencionaram um dado que pode estar associado a essa naturalização da trajetória a percorrer: a idade com que ingressaram na pós-graduação. Seis dos professores que ingressaram no mestrado logo após os cursos de graduação são também os mais novos desse grupo de profissionais entrevistados, o que parece confirmar uma tendência que vem sendo observada no âmbito da pós-graduação nas áreas humanas, o que já há muito tempo era uma prática nas áreas exatas e biológicas.

Para além da motivação da ascensão profissional, razões pessoais também levaram alguns professores a buscarem o mestrado logo que terminaram a graduação. É o caso de Ilda que se casou e foi morar fora do País, aproveitando para fazer lá um curso de estudos educacionais, que corresponderia ao mestrado em educação, aqui no Brasil. É o caso também de Márcia que, após ter ficado durante onze anos afastada do curso de graduação por motivos pessoais, retorna e tenta “recuperar o tempo perdido”, como ela mesma afirma, nos seguintes fragmentos de seu relato:

Vou direto pro mestrado, eu entrei no mestrado em 84, final de 84 eu fiz prova, pro mestrado, e passei. E eu me lembro que a... a paraninfã da minha turma (...) fez um comentário: nessa turma aqui que tá se formando, nós – na época não era... hoje em dia é uma coisa comum – tem três graduandas, que estão indo direto pro, pro, pro... [mestrado]

Eu sempre fiz tudo, né, durante um período da minha vida, pra recuperar aqueles, aqueles anos que eu tinha perdido. Tanto que eu costumo dizer pra minha prima:

“Eu, apesar d’eu ter ficado, mais de dez anos afastada, totalmente, da academia, eu voltei, e eu, corri tanto, que eu consegui chegar no... entendeu? Eu alcancei aquele pessoal da minha turma...”

De forma diferente, alguns professores só buscaram o mestrado quando já tinham uma trajetória no magistério da educação básica, como é o caso de Ana Lúcia, que assim interpretou sua decisão:

A gente teve um encontro em Belo Horizonte, sobre pesquisa em educação. Eu disse: ah meu Deus, eu preciso tanto estudar, eu preciso ler... Tem hora que eu acho que eu não dou conta, que eu preciso saber mais coisa (...) Aí a gente começou a falar, conversou pra cá, falando com entusiasmo das coisas que a gente fazia, lá em São João de Meriti. (...) Aí a Isabel vira-se: “Por que quê você não faz o mestrado?” Isso nunca tinha passado pela minha cabeça...

Nas razões apontadas para buscarem o mestrado, por aqueles professores que já tinham experiência docente no ensino fundamental, inclui-se, como no caso de Ana Lúcia, a necessidade que perceberam, no exercício da profissão, de melhor formação profissional ou, simplesmente, de maior aprofundamento. É o que fica explícito também nos seguintes fragmentos das narrativas de Isabel e Cláudia:

Eu fiz prova pro mestrado... no final de 83 (...) Eu passei na prova escrita. Eu tinha vinte e quatro anos na época, e a pessoa que me entrevistou perguntou porque que eu queria fazer mestrado. E eu falei: “porque eu acho que a formação do curso de Pedagogia é muito precária, eu preciso aprender mais”. E aí eu fui reprovada. (Isabel)

E eu comecei a escrever, começou a me dar vontade de escrever... Então foram os meus primeiros textos, assim, que circularam entre professores. São daquela época. Eu tenho todos. E são textos, acho que muito cheios de paixão, pela educação. Acho que eu nunca perdi a paixão não. Mas esse momento foi determinante. Daí eu fiz mestrado... (Cláudia)

Ana Lúcia, Cláudia e outros sete professores entrevistados só optaram pelo mestrado alguns anos após o término de seus cursos de graduação, quando já tinham alguma experiência como professores, o que parece indicar que a opção por lecionar no ensino superior se deu num momento de suas trajetórias profissionais, bem posterior à opção pelo magistério. Ana Lúcia, para quem a carreira acadêmica só se apresenta como opção profissional durante o mestrado, exemplifica essa perspectiva:

... Engraçado que a história de vida da pessoa, ela coloca os horizontes pra pessoa. Então eu acho que nos horizontes dela, essa coisa da carreira acadêmica, então isso foi uma coisa muito natural pra ela. Fazer o mestrado, fazer o doutorado, ir pra academia (...) Enfim, foi ela que me, colocou isso como uma possibilidade. Isso não estava colocado pra mim como uma possibilidade.

Ana Lúcia retoma aí a questão de uma escolha marcada pela trajetória pessoal. Considerando que as aspirações científicas dos agentes do campo da ciência têm maiores chances de se concretizar para aqueles portadores de um título escolar credenciado do que para aqueles originários de escolas de menor prestígio (ORTIZ, 1983), é compreensível que, para Ana Lúcia, cuja experiência escolar foi considerada por ela como “um fracasso absoluto”<sup>67</sup>, a carreira acadêmica não se apresentasse como uma escolha possível. Ao contrapor as aspirações suas e de sua colega, Ana Lúcia destacou que as escolhas dos agentes dependem de suas posições dentro de um sistema estratificado e das chances efetivas de realização. Nessa perspectiva, Bourdieu (1983, p. 134) assinala que “à medida que o título, enquanto capital escolar reconvertível em capital universitário e científico, encerra uma trajetória provável, ele comanda, por meio das ‘aspirações razoáveis’ que ele autoriza, toda a relação com a carreira científica...”

A questão econômica e o prestígio social também se constituíram, segundo os professores entrevistados, em razões para buscar o curso de mestrado, como “passaporte” para trabalhar no ensino superior. Sendo esse o nível mais elevado da carreira docente, é o que oferece a oportunidade de melhores salários e de uma posição de maior prestígio social. Foi o que expressou Lúcia, por exemplo, no seguinte fragmento de sua narrativa:

E também, nesse período, eu me lembro que, eu tava com a filha pequena, eu comecei a tomar consciência, de que o trabalho podia dar muita satisfação – e me dava – embora eu sentisse, ou percebesse, que não tinha prestígio social. Eu tinha, pessoalmente, eu me sentia sempre crescendo, sempre desafiada... Mas nesse momento que eu estava com a filha pequena, dando aula à noite, tentando me virar... Eu me lembro que um dia eu quis comprar um jornal *Le Mond* pra..., pra ler, sei lá. Por algum motivo... E eu achei caro aquele jornal. Então, aquilo assim, me deixou muito pra baixo. Eu falei: gente... eu... isso aí era uma coisa meio para, material de trabalho. E aí, enfim, por fim você muda a sua concepção de... a sua dimensão de... o que que é um salário? Eu tinha uma pessoa para sustentar. E aí isso me deixou muito deprimida assim, não é..., achando que... E as pessoas falavam: “e, larga essa vida. Não sei o quê”. As pessoas da família..., os amigos que tinham mais intimidade e tal. E isso me deixava arrasada.

O relato de Lúcia retoma a questão da significativa diferenciação, em termos de estatuto profissional, existente no interior da profissão docente. Destaca

---

<sup>67</sup> Expressão utilizada por ela em sua narrativa.

uma hierarquização interna com repercussões não só do ponto de vista simbólico, mas também do ponto de vista econômico como se viu no capítulo anterior desse trabalho.

### 5.3

#### A entrada na faculdade de Educação

A partir da constatação da diversidade do grupo entrevistado quanto às trajetórias profissionais, considero que seja relevante destacar aqui as representações que os professores têm do momento em que entraram na faculdade de Educação com a finalidade de formarem professores, em especial, aqueles que atuarão nas séries iniciais do ensino fundamental.

Como se viu anteriormente, para José Fernando e Leila, a entrada na faculdade de educação foi também o momento de ingresso na carreira docente. Nas lembranças desse momento, destacaram, sobretudo, o sentimento de insegurança com que viveram essas primeiras experiências. Contudo, esse sentimento de insegurança, ora manifestado como medo, ora como “timidez”, também esteve presente nos relatos de Renato e Lina que, apesar de terem tido uma breve experiência anterior no ensino fundamental, consideraram que foi na faculdade de Educação que essa imersão profissional se deu.

Esse começo de vida de professora do ensino superior, eu estudava, estudava (...) Tinha muito medo, o começo é muito difícil, as turmas de licenciatura que a gente pega... tinham setenta alunos... Aquela turma enorme, aquela sala gigantesca, dava um certo... (suspira) Meu Deus do céu, será que eu tô... ainda por cima com esse, com esse chão aí que... Insegura mesmo, de falar: “Meu Deus, será que tô dando conta desse recado bem?” E pouco a pouco, a coisa... (Lina)

Na época era possível abrir vaga para professor auxiliar, que exigia no mínimo graduação. E era o que eu tinha... a graduação (...) Eu de fato era graduado, e depois eu fui fazendo o mestrado... Como eu era muito vinculado ao departamento de Biologia da Educação, então, eu não tinha visão ampla da faculdade. E eu tinha assim bom senso, eu falei: “Não. Eu sou graduado, eu estou começando a minha carreira acadêmica”. Então eu ia devagarzinho mesmo, sabe. (Renato)

Considerando que as práticas de cada agente dentro do campo científico estão sempre orientadas para a aquisição de autoridade científica, expressa como

prestígio e reconhecimento, é compreensível que, diante das dificuldades iniciais, cada agente tenda a investir no tipo de capital específico daquele campo, procurando sempre um meio de acumulá-lo o mais rapidamente possível. Lina e Renato destacaram em seus depoimentos algumas estratégias utilizadas por eles diante das dificuldades iniciais, que foram orientadas em função da posição que ocupavam, naquele momento, no interior do campo: estudar muito, investir na formação acadêmica e restringir suas atuações aos departamentos aos quais estavam ligados desde a graduação. A esse respeito, Ortiz (1983, p. 22) assinala que “o jovem que se inicia no campo científico e que se volta fervorosamente para os estudos, não está simplesmente produzindo conhecimento, mas sobretudo investindo num capital cultural, que irá posteriormente assegurar-lhe uma posição dominante no campo dos pesquisadores científicos”.

Para a maioria dos professores entrevistados, a entrada na faculdade de Educação significou, na verdade, a continuidade de suas carreiras. Para esses professores, cujo início das carreiras se deu em outro nível de ensino, a entrada na faculdade de Educação foi interpretada como uma ascensão profissional, ocorrida após a estabilização na profissão. Esse momento foi lembrado por eles, sobretudo, pelos sentimentos que os envolveram: o alívio por terem conseguido uma estabilidade no emprego, a alegria por terem realizado seus “desejos”, a perplexidade diante da descoberta das “disputas” no interior do campo acadêmico, etc.

Dubar (1997), Huberman (2000) e Tardif e Raymond (2000) referem-se, em seus trabalhos, a uma fase de estabilização na carreira e de consolidação da profissão no decorrer do processo de socialização profissional, que se caracteriza por um ajustamento da identidade profissional em vias de constituição. Para Dubar (1997) essa “conversão última” se dá por abandono e rejeição dos estereótipos e da dualidade entre o “modelo ideal” e o “modelo prático” e implica “a tomada de consciência das suas capacidades físicas, mentais e profissionais, dos seus gostos e desgostos” (HUGHES apud DUBAR, 1997, p. 138). Huberman (2000, p.40) considera que esse é o momento em que “as pessoas passam a ‘ser professores’ quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros”. Caracteriza-se por ser uma fase de maior confiança do professor em si mesmo e também dos outros no professor, a partir do domínio dos diversos aspectos do trabalho, dentre eles, o aspecto pedagógico.

Quanto a esse aspecto, o momento se caracteriza por um sentimento de competência pedagógica crescente. Para a maioria dos professores entrevistados que atuaram por um longo período em outros níveis de ensino, esse sentimento se manifestou bem antes de suas entradas no ensino superior e, portanto, ao iniciaram suas trajetórias como formadores de professores já se encontravam mais confiantes do ponto de vista pedagógico. É o que se vê, por exemplo, nos depoimentos de Ana Lúcia e Márcia:

Quando eu fui pra [universidade], eu já levava essa, essa experiência, as coisas que eu consegui construir na minha experiência do Inácio, e as coisas que eu pude refletir teoricamente durante o mestrado. Então realmente eu já fui, já entrei na universidade já num patamar diferente mesmo. Quer dizer, já mais, mais segura. (Ana Lúcia)

E eu fui chamada pra formar alfabetizadores nesse pré-CPM<sup>68</sup>, pela Sueli, e pelo Jorge. Por causa de uma palestra, em que eu apresentei a minha... dissertação (...) Em 90, eu entrei pra formar professores. Já era, entrava absoluta na sala de aula... aquela turma, porque eram enormes (...) Mas aquela turma do pré-CPM, era maior ainda. E eu já entrava... absoluta. Porque aí, incorporava, eu não sei quem, Emília Ferreiro. Porque eu já era mais segura na época. (Márcia)

Segundo Huberman, com o domínio da situação no plano pedagógico, vem uma sensação de libertação e descontração. “A autoridade torna-se mais natural, as pessoas situam melhor os limites do que é de tolerar e fazem respeitar melhor esses limites, com mais segurança e espontaneidade” (HUBERMAN, 2000, p. 41). Assim, esse período de estabilização é percebido pelos que o vivem de forma positiva e prazerosa, como explicitou Márcia em outro momento de seu relato, ao falar de sua atuação pedagógica, hoje:

Quando eu tô dentro da sala de aula, eu sou bem humorada, eu gosto de tá conversando com os alunos, eu gosto de dar aula, eu me divirto, eu me divirto. Eu me dou, eu me dou esse direito. Eu me dou o direito de me divertir. E elas: “você é louca. Como é que vai se divertir dando aula pra Graduação”? Eu falei assim: “Não, mas eu me divirto”. “Ah! Isso é maluquice. Isso aí é pieguice. Você tá falando isso da boca pra fora”. Eu não estou. Porque se eu não me divertisse, eu acho que, eu não conseguiria ser uma boa professora.

---

<sup>68</sup> Curso de Pedagogia Magistério, habilitação oferecida pela UERJ desde 1992 com o objetivo inicial de formar, em nível superior, professores que já atuavam como docentes na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. O nome do curso e da universidade foram mantidos em virtude de essa ter sido uma experiência provisória para Márcia. Contudo, o nome dos professores aqui citados são fictícios para manter seu anonimato.

Esse sentimento é compartilhado por José Fernando que, após dezessete anos de experiência profissional, destacou as mudanças ocorridas em sua atuação quanto ao domínio do aspecto pedagógico:

Acho que eu sou um bom professor. Sou bom. Eu sou razoável pesquisador, sou razoável em muitas coisas, mas professor, sou bom (...) É, então aprendi... e aprendi, aprendi, dando aula. Aprendi a ser professor, dentro da sala de aula. Eu me lembro... entrando na sala de aula da [universidade privada], no primeiro dia, na turma... E ta lá aquele bandão de gente. Eu não digo que... me assustou, porque não me assusta. Eu gosto...

Um segundo aspecto que pode favorecer o processo de estabilização na carreira é o que se refere ao sentimento de pertença a um corpo profissional. De acordo com Huberman (2000), à medida que passam a ser vistos como “professores” por si mesmos e pelos outros, os docentes afirmam-se perante os colegas mais experientes. Essa perspectiva foi confirmada pela maioria dos professores entrevistados, os quais destacaram que o fato de terem feito um concurso público e serem efetivados como docentes de uma universidade pública, contribuiu significativamente para que se instalasse um sentimento de segurança característico da fase de estabilização na carreira e consolidação da profissão docente. É o que expressou Lúcia, por exemplo, ao se lembrar do que o concurso público representou em sua trajetória:

Aí fiz um concurso pra [uma universidade], fui mal, não tinha experiência de fazer concurso... E um ano depois eu fiz esse aqui, já no finalzinho, em 98, e aí fui aprovada pra cá... Fiquei um ano até ser contratada, acabando a tese, só com a bolsa, mas com aquela tranquilidade, sabendo que eu ia ter um emprego. E aí... comecei a carreira aqui (...) Acho que é importante destacar: pra mim foi um coroamento de uma série de anos de esforços... e uma coisa assim de alto reconhe... Foi um reconhecimento muito grande.

Destacam-se aí dois elementos que estão na base do sentimento de segurança de Lúcia: a garantia de um emprego regular e estável e o reconhecimento por parte dos pares. Huberman (2000) assinala que, no caso do ensino, a estabilização pode ter outros significados, como por exemplo, a pertença a um corpo profissional e a independência. Nesse sentido, destaca que uma vez efetivados na carreira docente, os professores afirmam-se diante dos colegas mais experientes e, sobretudo, perante as autoridades (HUBERMAN, 2000). É compreensível que Lúcia, que já havia pedido demissão da rede pública de ensino, em virtude da insatisfação com as condições de trabalho, se sentisse aliviada por

ter finalmente conseguido um emprego regular, estável e valorizado do ponto de vista social, econômico e simbólico.

No que se refere ao desenvolvimento desse sentimento de pertença a um corpo profissional, os relatos de alguns professores também destacaram a importância da forma como foram acolhidos ou auxiliados por alguns colegas ao ingressarem nas instituições em que trabalham.

Eu me inseri muito bem logo no início, até pelo meu temperamento eu acho. Fui muito bem recebida pelos colegas. Fui logo muito bem reconhecida, pela então diretora (...) que virou uma grande amiga minha (...) Eu não entrei direto querendo agir na pós-graduação, aqui, que se adaptassem ao meu... a minha linha de pesquisa. (Adriana)

Aí me chamaram... a Maria<sup>69</sup>, que era chefe do departamento de Didática, foi muito legal comigo, e a professora Vera, e a professora Telma, que, digamos, aplainaram a estrada pra eu passar em cima. Mais eu também sempre fui muito atrevida, intelectualmente, e elas me deram a chance de... criar assas, e de trabalhar, da maneira como eu gostaria de trabalhar, entendeu? E foi muito bom. Essas pessoas foram importantíssimas na minha vida... Foram assim, minhas mestras, na entrada aqui. Porque elas me ensinaram o serviço, elas me organizaram a cabeça, no sentido de não delirar tanto em sala de aula... (Iara)

Entretanto, o que se destaca no conjunto dos depoimentos é que essa confiança crescente acerca da competência pedagógica e do pertencimento a um grupo profissional se deu de forma diversa para cada um dos professores, em diferentes momentos de suas trajetórias. Essa consolidação da profissão não ocorreu naturalmente em função de um tempo cronológico decorrido desde o início da carreira, mas em função de acontecimentos e experiências que marcaram suas trajetórias profissionais, bem como das condições do trabalho a que estiveram submetidos (disciplinas a lecionar, tipos de alunos, tamanho das turmas, acolhimento pelos colegas, características institucionais, etc.). Assim, essa consolidação da profissão não parece ter sido para esse grupo de profissionais um processo linear, visto que foi se dando a partir do confronto com novas condições a cada nova experiência, num constante processo de reestruturação das disposições adquiridas em momentos anteriores.

Os depoimentos colhidos apontaram algumas condições que podem facilitar ou dificultar o processo de estabilização na carreira. Assim, a adequação das disposições adquiridas anteriormente às condições objetivas, tais como, as

---

<sup>69</sup> Os nomes aqui são fictícios para salvaguardar a identidade de Iara.

disciplinas a serem lecionadas e as especificidades do grupo de estudantes, apareceu relacionada ao desenvolvimento progressivo do sentimento de segurança necessário para o processo de consolidação da profissão.

Lina, por exemplo, destacou que, ao prestar concurso para a universidade, o fez para uma área que não “tinha nada a ver com ela”<sup>70</sup>, para aproveitar a oportunidade que se oferecia naquele momento. Assim, prestou concurso para a área de Estrutura e Funcionamento do Ensino, quando sua área de estudos estava voltada para a formação de professores no que se refere ao processo de alfabetização. Sobre a dificuldade de atuar num campo disciplinar para a qual não se sentia preparada, ela disse:

Mas ao mesmo tempo, esse começo de vida de professora do ensino superior, eu estudava, estudava. Eu tinha que dar aula de uma coisa que não era minha pesquisa (...) Sempre as avaliações lá dos alunos, é que eu era muito entusiasmada, muito é... consistente e tal, mas não era. Meu sangue não tava correndo ali. Aquela coisa de pulsar, a energia vital, não tava ali. Então tive essa experiência meio... é, mais ou menos.

Lúcia também, apesar de atuar sempre na disciplina para a qual se formou – História – trouxe em seu relato um outro fator que pareceu favorecer esse processo de estabilização profissional: a proximidade entre sua própria formação e a do grupo de estudantes.

Eu fiquei dois anos dando aula na licenciatura. E na licenciatura, foi muito fácil, porque eu fiz a licenciatura aqui. Então essa coisa da experiência internalizada, e de falar para professores que tem uma formação – futuros professores – que tiveram uma formação, mais próxima da minha (...) Então, na licenciatura foi relativamente fácil, apesar da diversidade, mas como eu já tinha sido aluna, eu via as queixas que eu colocava, acho que, de alguma forma... como aluna, e o diálogo, mais direto. Já na Pedagogia, eu quis dar aula na Pedagogia também, pra conhecer. Pra saber o que que é isso. E, demorei um pouquinho pra pegar o tom da linguagem...

Com base em Bourdieu (2002) é possível afirmar que as disposições constitutivas do *habitus* que foram internalizadas a partir de sua formação inicial estão na origem das práticas desenvolvidas, como professora, no curso de licenciatura, por se encontrarem completamente ajustadas às condições daquela realidade, o que torna o seu trabalho mais “confortável”. No confronto com uma nova realidade – o curso de Pedagogia –, evidenciou-se, no seu relato, uma

---

<sup>70</sup> Expressão utilizada pela professora.

inadaptação das disposições, o que exigiu dela uma reestruturação do *habitus* profissional.

A entrada na faculdade de Educação despertou também sentimentos de descoberta e sobrevivência que caracterizam, segundo Huberman (2000), o momento de inserção na profissão. Pelo que se evidenciou, esses sentimentos não estiveram circunscritos apenas aos primeiros anos da docência. Mesmo professores com muita experiência profissional, mencionaram sentimentos de entusiasmo, descoberta, decepção, em outros momentos de suas trajetórias profissionais, sobretudo, ao ingressarem em uma nova instituição, em outro nível de ensino ou em outra função ou cargo que não o de docente. Foi o que Sílvia, por exemplo, lembrou de seu ingresso no magistério superior, após muitos anos de trabalho no ensino fundamental e médio.

E no primeiro ano, que eu comecei a trabalhar na [universidade], um amigo dizia que eu já tava com defeito de fabricação. Que eu trabalhava de segunda a sábado. Porque foi num entusiasmo! (...) Eu trabalhei muito, muito, muito. Assim foi uma dedicação, porque era novo, eu queria saber tudo... Era dedicação exclusiva, e eu estava muito entusiasmada.

Entretanto, como é freqüente nos primeiros tempos de profissão, tal entusiasmo se fez acompanhar de uma decepção diante da nova realidade encontrada. Sílvia se lembra assim das razões que a levaram a ingressar no magistério superior e da decepção em virtude da não concretização de suas expectativas.

Aí eu falei: não, eu vou entrar pra universidade, que lá eu vou ter uma interlocução maior. Eu sempre, na minha questão de ser professora era muito de aprender. Eu tenho uma vontade de conhecer as coisas, de entender as coisas. E foi nessa idéia que eu fui... tentar a universidade. Eu achava, que lá, eram grupos de estudos que havia uma troca maior. E, aquilo no ensino médio tava me matando. Eu não tinha mais da onde res... eu não tinha mais ar pra respirar. E como se me faltasse ar. Eu não tinha... eu tava apática, não tinha com quem trocar. Ah, vou pra universidade. Levei um ano estudando, pra tentar um concurso, e aí passei... (...) Não encontrei esse ambiente que eu achei que seria.

Explicando o motivo de sua decepção, Sílvia aponta um outro dado muito recorrente no conjunto das narrativas: a existência de disputas internas por autoridade e hegemonia gerando hierarquias no interior das faculdades de Educação.

Primeiro um autoritarismo muito grande. E era uma competição (...) Eu acho que nunca houve essa idéia que eu achava, que eram discussões saudáveis, respeitosas... que eu posso discordar de você, mas te respeitar naquilo que você tá desenvolvendo... De eu achar que ali era um ambiente onde a troca era muito boa... Não. São feudos, cada um no seu grupo, e trabalhando para o seu grupo. Então... e a rivalidade continua.

A rivalidade e o autoritarismo, mencionados por Silvia, podem ser interpretados, à luz do pensamento bourdieusiano, como expressões das lutas concorrenciais que se dão no interior de um campo, nesse caso, o das faculdades de Educação. Isso implica em perceber o espaço das faculdades de Educação, como um espaço no qual se manifestam relações de poder, visto que se estrutura a partir da distribuição desigual do tipo de capital que o distingue – a autoridade científica.

Implica também em perceber que o volume do capital possuído por cada agente específico determina a posição que ele ocupa no interior desse campo, sendo essa posição geradora de um efeito de distinção. A esse respeito, Bourdieu (1983, p. 136) assinala que “o campo científico é sempre o lugar de uma luta, mais ou menos desigual, entre agentes desigualmente dotados de capital específico”. Aqueles que monopolizam o capital específico de um determinado campo ocupam as posições dominantes dentro dele, desfrutando de poder e de autoridade. Por outro lado, os que possuem menos volume da espécie de capital exigido pelo campo ocupam as posições dominadas, estando submetidos ao poder e autoridade dos pesquisadores que ocupam o pólo dominante.

No caso da ciência, cujo capital específico se refere à autoridade científica, a luta que se trava entre os agentes é uma disputa em torno da legitimidade da ciência (ORTIZ, 1983). Essa autoridade científica, na perspectiva de Bourdieu (1983, p. 122), é definida, “de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social”, visto que a competência científica é “socialmente outorgada a um agente determinado” (BOURDIEU, 1983, p. 123), pelos pesquisadores que ocupam o pólo dominante dentro do campo.

No relato de Silvia, transcrito anteriormente, o que se destaca é a percepção da impossibilidade de uma convivência harmoniosa e respeitosa entre diferentes concepções e perspectivas, no interior do campo científico, em virtude de ser esse um “lugar de luta política pela dominação científica, que designa a cada pesquisador, em função da posição que ele ocupa, seus problemas,

indissociavelmente políticos e científicos, e seus métodos e estratégias científicas” (BOURDIEU, 1983, p. 126). Analisando essa questão no contexto francês, mas com significativa proximidade com o que Sílvia relatou, Lahire (2002, p. 3) assinala que:

Para manter vivo um pensamento científico, é preciso aceitar submetê-lo regularmente a discussões, a uma revisão parcial... Na França esse trabalho crítico é um exercício raramente empreendido na profissão de sociólogo. O fato de a realidade das práticas estar muito mais relacionada à lógica das panelinhas ou das reuniões clínicas deveria, por sinal, constituir um ponto de indignação científica compartilhado de modo unânime por todos aqueles que acreditam mais do que nunca na importância das ciências do mundo social.

Essa perspectiva foi confirmada por todos os professores entrevistados, apesar de atuarem em diferentes espaços e universidades<sup>71</sup>. É o que apareceu, por exemplo, nos depoimentos de Cláudia e Isabel, dentre os muitos que foram colhidos:

Que hoje a faculdade tá muito dividida. A gente... é lógico que sempre houve, posições diferentes, perspectivas diferentes de pensar a faculdade, mas isso era mais claro, e se discutia mais a diferença. Hoje é muito mais dividido, se enfrenta muito menos... a diferença, sabe? Então isso foi polarizando, de uma maneira que é muito perversa, pra nós todos. E pra faculdade, pros alunos... (Cláudia)

Eu não quero saber o que dizem de mim, do professor A, B ou C, até porque isso é politicamente constituído, isso é...e não ser percebido por um ali, é adorado por outro acolá, que nunca te viu, que nunca leu uma linha do que você escreveu, e adora você só porque você briga com fulaninho, e eu sou absolutamente contraria a isso tudo (...) É a disputa do poder. É a intolerância, é a perseguição a outras formas de pensamento que não são a sua, enfim, de você ver que a criatura rejeitou o seu trabalho num evento, porque ela não concorda com o que você diz, não quer que você se projete. De você ver que alguém não aceita o seu argumento porque você é do grupo X, e não do Y, ou seja, é tudo que eu não acredito, é tudo que não devia estar na academia. (Isabel)

Da mesma forma como constatou Lahire (2002) no contexto francês, aqui também se confirmou a existência de “facções”, compreendidas como “grupos políticos” ou frações divergentes dentro de um grupo, no interior do campo das faculdades de Educação em que atuam esses professores. Constatou-se também, como Lahire (2002), que, embora a discussão crítica constitua o ideal proclamado do ofício científico, há pouco espaço nas práticas efetivas que aí ocorrem.

<sup>71</sup> Os professores entrevistados pertencem a de três universidades, sendo que uma delas possui dois *campi*. Portanto, foram quatro os espaços de atuação desses professores.

Se considerarmos que essas disputas não são percebidas a não ser por aqueles que foram “produzidos” para participar do campo no qual elas se realizam (MARTINS, 1990), pode-se deduzir que é, no processo de socialização profissional, considerado como espaço de reestruturação das disposições adquiridas anteriormente, que se processa essa “habilitação” para perceberem tal realidade. A partir das narrativas dos professores, foi possível identificar algumas expressões dessas disputas, percebidas pelos professores em diferentes momentos de suas trajetórias nas faculdades de Educação.

Algumas dessas expressões foram percebidas desde o momento de suas imersões na cultura profissional desses espaços, como destacou Eliane no seguinte relato:

Quando eu cheguei mesmo, eu não escolhi nada. “Escolhi” o horário que estava sobrando. É assim que se escolhe aqui (...) Fundamentalmente o meu desejo era trabalhar com Currículo. Quando eu entrei, não tinha como viabilizar esse desejo, porque tinha professores mais velhos, mais antigos, que davam Currículo e não tinha discussão.

Eliane refere-se aí à situação dos “novatos” que ocupam no campo acadêmico uma posição hierarquicamente inferior. Conforme assinala Bourdieu (1983, p. 136-7),

Em todo campo se põem, com forças mais ou menos desiguais segundo a estrutura da distribuição no campo, os dominantes, ocupando as posições mais altas na estrutura de distribuição de capital científico, e os dominados, isto é, os novatos, que possuem um capital científico tanto mais importante quanto maior a importância dos recursos científicos acumulados no campo.

Confirmando ainda essa perspectiva, foi possível observar que as trajetórias profissionais anteriores e os campos disciplinares do quais os professores se originavam estiveram relacionados, de alguma forma, com suas posições iniciais dentro do campo das faculdades de Educação. É o que se vê, por exemplo, nos seguintes fragmentos dos relatos de Eliane, Isabel e Iara:

Então, um pouco eu acho assim, quando eu cheguei aqui, um pouco, o lugar que as pessoas admitiam pra mim, era um pouco o lugar da licenciatura. Na licenciatura você pode fazer tudo, na Pedagogia não porque você não é Pedagoga. Então, eu acho que teve... isso não é explicitado, mas a sensação que eu tinha na época era assim: não, na licenciatura você pode tudo, na Pedagogia não. (Eliane)

Eu sou apaixonada pelo que eu faço. Mesmo que, digam que eu não tenho qualificação acadêmica pra, trabalhar com os conceitos educacionais, como alguns dizem. Eu não vejo a Filosofia desligada da Educação nunca. Pra mim

Filosofia e Educação... aliás, nem deveria ter Filosofia e Educação, deveria ter uma palavra só, que desconta das duas. (Iara)

“Aquela garota que veio da escola primária, aquela garotinha que a Nair inventou” (...) Eles diziam que eu era professora primária, mas era uma coisa assim, bem pejorativa, aquela professorinha que tá aqui agora. (Isabel)

Considerando que “os julgamentos sobre a capacidade científica de um estudante ou de um pesquisador estão sempre contaminados, no transcurso de sua carreira, pelo conhecimento da posição que ele ocupa nas hierarquias instituídas” (BOURDIEU, 1983, p. 124), é compreensível a discriminação de Isabel em virtude de uma origem profissional circunscrita às séries iniciais do ensino fundamental, nível de ensino que ocupa as posições inferiores na hierarquia interna da profissão docente. Os relatos de Iara e Eliane confirmam a existência de verdadeiros clãs<sup>72</sup>, como assinalou Lahire (2002), e a dificuldade em lidar com as diferenças e com a discussão crítica, aspectos que foram destacados por todos os professores entrevistados.

Na luta para manter as posições que ocupam no interior de um campo e para impor o valor de seus produtos e de sua própria autoridade, os dominantes precisam impor também uma definição da ciência que mais esteja de acordo com seus interesses específicos. Segundo Bourdieu (1983, p. 128), “os dominantes são aqueles que conseguem impor uma definição da ciência segundo a qual a realização mais perfeita consiste em ter, ser e fazer aquilo que eles têm, são ou fazem”. José Fernando, Helena e Sílvia, entre outros, destacaram, em seus relatos, essa luta dos agentes de um campo por uma hegemonia das suas perspectivas teóricas e metodológicas e dos problemas a serem investigados:

Essa é a minha preocupação sempre. Teórica, teórica mesmo, eu escrevo. Mas uma preocupação... como professor... pra esse povo. Justamente quebrar, uma tradição, que no nosso campo é muito marcada. Nós temos clubinhos. Clubinhos daqueles que... trabalham no cotidiano; e clubinhos daqueles que trabalham na política mais geral. Separados, e que brigam entre si. Não são só separados, brigam... eles disputam espaço. Eu acho que isso... essa tradição, é uma tradição extremamente perversa, pra área. (José Fernando)

Porque o ambiente na minha faculdade é péssimo. Dessa tal luta, é um ambiente... esgarçado. Porqueouve uma... há anos atrás, eu ainda era aluna até do, do mestrado, e daí pra frente, uma disputa muito grande de.. lá dentro, com facções. Isso depois gerou a tal reforma do currículo, e, a idéia que prevaleceu, prevaleceu com muita... é, assim, querendo derrubar mesmo todos os

<sup>72</sup> “tribo constituída de pessoas de ascendência comum” (Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa).

contrários, e se impor de uma forma muito tal. Então é um ambiente complicado, nesse sentido. Eu acho muito ruim pra uma instituição, esse tipo de, de coisa assim: tem que ser a proposta de A, ou a proposta de B... e não pode haver muitos pontos de, de.. (Helena)

São feudos, cada um no seu grupo, e trabalhando para o seu grupo. Então... e a rivalidade continua... Aí um grupo acha, que a História de Vida não é teoria. E se é teoria, não é crítica. Os outros acham que... porque aí olham pros marxistas como jurássicos: “O mundo já passou, e eles ainda estão ali naquela visão de que trabalho é tudo”. E, aí fica nisso daí. Você tem que ter um grupo, senão... você apanha aí de todos os lados. (Sílvia)

Os três depoimentos apontam para a imposição por parte do grupo dominante de uma “ciência que lhes convém”, capaz de garantir a perpetuação da posição que esses agentes conquistaram na hierarquia do campo. Nessa perspectiva, é possível afirmar que os conflitos epistemológicos são sempre, inseparavelmente, conflitos políticos. A esse respeito, Ortiz (1983, p. 21) assinala:

Os pesquisadores que desfrutam de posições hierarquicamente reconhecidas como dominantes dispõem de maior capital científico, possuem individualmente maior celebridade e prestígio, mas socialmente detêm ainda o poder de impor, para os outros componentes do campo, a definição de ciência que se conforma melhor a seus interesses específicos, isto é, a que lhes convém melhor e lhes permite ocupar, em toda legitimidade a posição dominante.

Pelo conjunto das histórias contadas foi possível constatar que essa posição dominante na hierarquia interna dos campos das faculdades de Educação é ocupada, predominantemente, por aqueles professores doutores que atuam na pós-graduação, nível mais elevado e valorizado, da profissão docente. É o que mostram, por exemplo, os seguintes relatos de Renato e Sílvia:

O que tinha, que era muito claro, era uma grande separação entre professores da pós-graduação e professores da graduação (...) E aos poucos eu fui vendo, que aí que comecei a ter o outro olhar, eu fui vendo que tinha o proletário – o proletariado – e os produtores de conhecimento. Aqueles que davam aula só na graduação, que faziam tudo, que pegavam a chefia, pegava coordenação disso, daquilo, e os que davam aula só na pós. Mas de início eu não tinha essa idéia. (Renato)

Depois eu fui percebendo, não foi só a faculdade de Educação, outras unidades da [universidade]. Há um racha, há uma competitividade muito grande. Há grupinhos formados, grupinhos são rivais. Agora tá horrível. Não sei se é porque todo mundo agora é doutor. Naquele tempo não. Naquele tempo, era meia dúzia de doutores, só, que estavam no mestrado. Ninguém chegava ao “olimpico”. Todo mundo tava na graduação. Depois... (Sílvia)

No pólo dominado do campo encontram-se aqueles professores que, por algum motivo, não fizeram o doutorado e/ou atuam apenas na graduação. Sobre esse grupo de profissionais, Sílvia destacou:

São poucos e esses<sup>73</sup>... claro que são vistos como sujeitos de menor qualidade. Agora, a universidade tá assim. Essa coisa horrorosa.

Maria Teresa também mencionou essa questão, destacando as dificuldades que enfrenta no meio acadêmico em decorrência das disputas por poder e prestígio que se dão no seu interior e que envolvem aspectos políticos, econômicos e simbólicos, de forma inseparável:

Volta e meia tem muitas dificuldades de poder acomodar as nossas vaidades, as nossas questões aí às vezes tão difíceis (...) E essa questão mesmo de relações de poder, às vezes não é nem o pouco dinheiro, o pouco espaço, e a coisa das pessoas quererem se projetar melhores, mais poderosas. Quem chegou dentro do nível superior, normalmente num país como o Brasil, alcançou uma posição alta dentro da hierarquia social. Então, isso às vezes enche as pessoas de... fica a impressão de que são tão maravilhosas assim, e cria uma série de dificuldades.

Como ficou explícito nos relatos transcritos anteriormente, essa situação é vivida negativamente pelos professores entrevistados. Helena, por exemplo, que é doutora e já atuou na pós-graduação, manifestou que, no momento atual, atuar nesse nível do ensino constituiria um risco para sua saúde:

Porque cada reunião daquela da pós que acaba, eu fico tão horrorizada com o ambiente, com, com as agressões, como as pessoas ficam, que eu tô achando que... sabe, não é... eu não tenho vontade ir pra lá. (...) que esse mal-estar está causando, não tá valendo a pena, entendeu. Então eu tô realmente me defendendo por uma questão de saúde.

O mal estar mencionado por Helena parece confirmar a perspectiva de Lahire (2002, p. 4), ao afirmar que “se a vida científica fosse saudável, não se poderia tão facilmente reduzir a crítica ao estatuto de ‘golpe’ (baixo) estratégico”. Na mesma direção, Bourdieu (1983, p. 133) assinala que “o mercado dos bens científicos tem suas leis, que nada têm a ver com a moral”. Essa falta de ética que parece comandar as lutas entre os agentes para ocuparem posições de maior prestígio e/ou poder no interior do campo esteve presente nos depoimentos de quase todos os professores entrevistados. É o que aparece, por exemplo, nos seguintes fragmentos das histórias contadas por Helena e Sílvia:

---

<sup>73</sup> Os que só têm mestrado e não estão atuando na pós-graduação.

Eu fico muito... decepcionada, quando vejo colegas boicotarem mesmo, e dizerem que, com esse grupo aí não adianta. Não, não vou fazer nada... na semana disso ou daquilo, que sempre tem na faculdade, essas comemorações. Não, não, tipo assim: “não vou botar empada na azeitona do, do”... (Helena)

Eu quando voltei do doutorado... eu me opus a um grupo que estava tentando “moralizar” o serviço público. Então o que que é moralizar? É alguns dos professores, não merecem progredir funcionalmente. E aí se arruma tudo quanto é desculpa. A desculpa na época é que ele não havia feito um relatório circunstancial. Então ele pontuou só... e aí eu fui contra isso. No que eu fui contra isso, a faculdade de Educação rachou, e eu fiquei do lado mais fraco. (Sílvia)

Para Lúcia, que viveu com grande entusiasmo o momento em que ingressou na faculdade de Educação, ficou também a decepção vivida ao perceber essa realidade:

Depois desse ano de muita satisfação, e tal, de me sentir plenamente colocada e reconhecida... começou um período muito tumultuado, muito difícil, porque começou a ter uma... teve uma cisão muito séria aqui na pós-graduação, a [direção] eleita não agradava a comunidade acadêmica, e as pessoas... Então ficou um clima de hostilidade imenso, muito grande, e isso acabou atrapalhando o trabalho mesmo. (Lúcia)

Compreendendo que o campo científico é sempre o lugar de uma luta, mais ou menos desigual, entre agentes desigualmente dotados do capital específico e que todas as práticas dentro desse campo estão orientadas para a aquisição de autoridade científica (BOURDIEU, 1983), o que se observa aí é a utilização de estratégias que, a qualquer custo, visam assegurar a perpetuação da ordem estabelecida, com a qual o grupo dominante compactua. Como assegura Bourdieu (1983, p. 138), “a forma que reveste a luta, inseparavelmente científica e política, pela legitimidade depende da estrutura do campo, isto é, da estrutura da distribuição do capital específico de reconhecimento científico entre os participantes na luta”.

Considerando que não há neutralidade das ações e que toda realização pressupõe uma série de interesses em jogo, foi possível constatar, no conjunto das histórias contadas, algumas estratégias desenvolvidas por esses professores em busca de um maior reconhecimento dentro do grupo profissional. Dentre essas, está o alto investimento no estudo e no trabalho, como destacaram Ana Lúcia e Márcia, entre outros:

Porque, primeiro que eu me preparo muito sempre, pra qualquer coisa que eu vá fazer. Eu tenho essa coisa, essa gana de me preparar. Eu vou ali e me preparo. Tem que falar com os professores não sei aonde? Eu fico, eu faço, eu escrevo. E não é por insegurança, é porque eu acho que quando você se prepara, eu acho que você contribui mais. Você consegue esquematizar melhor as coisas, e eu acho que a gente tem essa obrigação. (Ana Lúcia)

Eu estudo, quer dizer, eu sei o que dou. Conteúdo pra mim é fundamental. Não dá pra eu ir pra um aula... quer dizer, é claro que eu vou. Essa semana, por exemplo, eu não pude, eu não pude preparar a aula. Então a gente vai, quer dizer, você já tem todo um conhecimento acumulado. Mas eu me lembro que, no início, aquilo era uma preocupação, assim, era uma coisa assim, compulsiva. Eu não ia pra uma aula (...) Eu não ia pra uma aula, sem ter uma aula preparada. Em hipótese alguma. Não havia possibilidade. Eu estudava, entendeu. (Márcia)

Destaca-se nos depoimentos de Ana Lúcia e Márcia, sobretudo, o investindo num capital cultural, que seria capaz de assegurar-lhes, posteriormente, uma posição mais elevada no campo em que elas atuam. Essa busca por maior reconhecimento dentro do grupo profissional, a partir de sua dedicação ao trabalho, foi também explicitada por Lúcia no seguinte trecho de sua narrativa:

Conquistei o meu espaço, com muita paciência, e eu acho que eu sou reconhecida pelos colegas. Muito pelo trabalho, pelo resultado, que depois de cinco anos, começa a aparecer...

Dentre as estratégias acionadas pelos professores entrevistados em busca de reconhecimento destacaram-se também aquelas práticas que visam a aproximação com os “grupos de referência” que, segundo Dubar (1997), constituem um mecanismo essencial na socialização profissional e representam uma antecipação das posições desejadas. É o que apareceu, por exemplo, nos seguintes fragmentos do relato de Isabel:

Eu tive alguma sorte, porque eu rapidamente caí nas boas graças de gente muito boa, e eu conhecia, quando eu fui pra [universidade], uma pessoa que foi absolutamente estratégica – duas – absolutamente estratégicas; uma era o Gilberto, que tinha sido meu professor... e gostava muito de mim; e a outra era o Mário, que é um colega queridíssimo... também, que era amigo da minha ex-cunhada, de outros tempos...

Então a primeira vez que eu vi uma universidade, foi em 95 quando eu comecei a trabalhar na [universidade]. E eu comecei, comecei a trabalhar com a Nair... fui pro grupo dela... E desde 97 eu comecei a fazer pesquisa. Aí é que eu fui, de fato, começar a perceber determinado... de vínculo e de desvínculo.

Na perspectiva de Dubar (1997) essa identificação antecipada implica uma aquisição cautelosa, por parte dos indivíduos das normas, dos valores e dos

modelos de comportamento dos membros do grupo de referência. É de se supor que essas normas e valores são internalizados pelos agentes, reestruturando, assim, as disposições adquiridas anteriormente. Sobre essa adesão aos valores e perspectivas do grupo de referência, Isabel relatou:

Quando as pessoas vêm pra cima de mim, achando que eu não estou de lado nenhum, e que eu sou passível de qualquer... eu digo: olha, é melhor você perguntar a Nair e a Beatriz o que eu acho, porque elas é que sabem. Porque são as lideranças do grupo, são as pessoas que estão mais atuantes, é que estão por dentro.

Segundo Bourdieu (1983, p. 132), “acumular capital é fazer um ‘nome’, um nome próprio, um nome conhecido e reconhecido, marca que distingue imediatamente seu portador, arrancando-o como forma visível do fundo indiferenciado, despercebido, obscuro, no qual se perde o homem comum”. Compreende-se assim que uma das estratégias mais mencionadas pelos professores entrevistados tenha sido exatamente a da adesão a um grupo de referência decorrente de uma identificação antecipada das posições desejadas. Essas estratégias são denominadas por Bourdieu (1983) como estratégias de sucessão. Segundo o autor, elas são capazes de “assegurar, ao término de uma carreira previsível, os lucros prometidos aos que realizam o ideal oficial da excelência científica pelo preço de inovações circunscritas aos limites autorizados” (BOURDIEU, 1983, p. 138).

No conjunto dos depoimentos, foram pouco mencionadas as “heresias” cometidas contra a ordem estabelecida. Para além dos aspectos relacionados a uma “rebeldia” que foi enfatizada por Isabel diversas vezes em sua narrativa (usar minissaia, dizer palavrão, gostar de futebol e de cerveja), apenas Márcia se referiu a uma certa recusa em “alimentar” a vaidade dos agentes que ocupam as posições dominantes.

Eu tenho assim, digamos, um prestígio... Eu não sou prestígio, porque eu sou nhem, nhem, nhem, porque eu puxo saco, porque eu carrego bolsa de quem é... de quem tá acima de mim. Não faço nada disso. Nada disso. Porque eu já sou mais velha, entendeu. Não tenho mais paciência... Acho que não preciso... Não faço essas coisas

Contudo, não se pode compreender essas rebeldias como rupturas em relação à estrutura do campo, não configurando o que foi denominado por Bourdieu (1983) como estratégias de subversão. Na perspectiva de Ortiz (1983, p. 23), “as heresias desempenham uma função de manutenção da ordem do campo

social em que se manifestam”. Para o autor, dominantes e dominados são necessariamente coniventes, adversários cúmplices que, “através do antagonismo, delimitam o campo legítimo da discussão” (ORTIZ, 1983, p. 23).

Buscando explicações para essa realidade observada no campo das faculdades de Educação, os professores levantaram alguns problemas com os quais têm se deparado ultimamente e que, segundo eles, contribuem para uma crescente fragmentação no interior do espaço em que atuam. O primeiro deles se refere ao excesso de exigências a que estão submetidos (produção acadêmica e trabalho administrativo) e à má distribuição dos trabalhos burocráticos entre os diferentes agentes que atuam no campo.

Sobre as exigências quanto à produção acadêmica, Ana Lúcia e Isabel destacaram:

Eu acho que o mundo acadêmico é um mundo muito cruel. Muito desonesto do ponto de vista da sua humanidade. Ele é muito inumano. Tanto nas exigências formais, essas porcarias de formulários e publicações. Você tem que ficar contando, como se fosse isso que importasse. Isso me cansa profundamente (Isabel)

Então, acabou se adotando... esse sistema de reconhecer, de pontuar a produção do docente (...) Então a gente manda trabalho, o trabalho fica lá... porque se a gente não manda, a gente não pontua. Se a gente não... Oh, foi aprovado. Foi aprovado, tá publicado nos anais. (...) Porque senão não consigo que a universidade reconheça, a minha, a minha atuação nesse campo. Então tá sendo complicado. (Ana Lúcia)

Tânia também se referiu a essa pontuação da produção científica, denominada por ela como “milhagem acadêmica”, chamando a atenção para a possibilidade de uma interferência negativa dessa lógica no trabalho docente junto aos alunos da graduação:

A milhagem acadêmica é o seguinte: você tem que ter, você tem que participar, de tantos congressos; você tem que apresentar, tantos trabalhos; você tem que ter, tantos resumos; você tem que estar, nos anais de um congresso internacional; você tem que ter um trabalho um de pesquisa; você tem que ter bolsista; você tem que fazer orientação acadêmica; você tem... então você tem... que dividir a sua vida, independente da produção que tem que estar rolando lá (...) Com essa lógica da academia, a graduação, ela ficou completamente penalizada. E eu acho uma barbárie. Quando você acha... quando você faz o discurso, de que a missão da universidade, as três coisas são indissociáveis, na realidade você dissocia, e você privilegia uma em detrimento de outra (...) Os alunos ficam sem aula. Por que ficam sem aula? Porque não tem professor... É que ele está no tal Estado, no outro Estado. Ele está dando um curso ali, uma palestra aqui, uma conferência ali. E a sala de aula fica esvaziada. (...) E isso está acontecendo demais.

Ao peso dessa exigência de produção, Ilda e Heloísa, entre outros, acrescentaram as múltiplas exigências administrativas que parecem “cair” sobre a cabeça de apenas uma parte dos corpos docentes das faculdades de Educação:

A gente tá sendo, cada vez mais sugado pra parte administrativa, tá me deixando muito... neurastênica mesmo, sabe. Porque, tudo, é reunião, reunião, pra isso, pra aquilo. E a gente vai assumindo tarefas, que são de um bom técnico. (Helena)

Esse trabalho intenso e volumoso que a gente tem, de sala de aula, de orientação, de reunião, de pesquisa, de publicação, de, de participação na relação universidade-escola, eventos, preparação de trabalhos, organização de seminários... Tudo isso, é uma carga pesada. É uma carga pesadíssima. E muitas vezes eu acho que isso, dificulta os encontros (...) As reuniões são cada vez mais, uns vão um dia, outros vão noutro, porque não dá pra você freqüentar tudo. Quer dizer, e eu como [chefe] não consigo freqüentar tudo. Então, o meu tempo, fica assim reduzidíssimo. (Ilda)

Numa instigante análise dessa situação e da distribuição desigual das funções administrativas entre os professores, Silvia utiliza a metáfora do trabalho doméstico para abordar a questão da hierarquia existente entre as tarefas a serem desempenhadas no exercício da profissão.

Ninguém assume muito nada não. Eu digo assim: essas funções (...) que a gente assume, é como se fosse o trabalho doméstico. A mulher assume o trabalho doméstico, enquanto que o marido vai trabalhar em casa pra botar dinheiro, dentro de casa. E o trabalho dela não aparece. Então as pessoas dizem assim: “eu não tenho, não gosto do trabalho administrativo”... E aí não faz um parecer, às vezes não comparece à reunião de departamento que é importante pra aprovar; pede pra sair do país e nem comparece a reunião pra votar a favor de si mesmo... Aí é o chefe de departamento, é o coordenador de curso, é esse, é aquele, que assume essas tarefas. E ele não pode nunca, deixar de fazer.

Essa distribuição desigual das atividades administrativas, muitas vezes apareceu acompanhada de uma desigualdade também no cumprimento das cargas horárias ou das obrigações docentes. É o que se destaca nos seguintes fragmentos:

Eu tenho três dias (...) Eu vou os três dias e fico lá os três dias, o que é uma coisa rara [aqui]... Professores de quarenta horas que vão lá dois dias, dão aula e vão embora. Depois, fazem as suas pesquisa, e não sei o quê... Muito comum. Existe uma cultura tão forte no sentido de fazer assim, que é possível você ter quarenta horas e você ir lá dois dias da semana, dois períodos: ou duas tardes, duas noites... É perfeitamente possível... (Ana Lúcia)

Quando eu fui chefe de departamento, eu fazia malabarismo pra seduzir, todo mundo a cumprir o horário, a mostrar que é, aqui. “Pára de escrever que a universidade pública deve ser para todos. Você tá usando dinheiro do outro. E você não faz isso...” É uma contradição.... Quase que... Ganha o inimigo, lógico, né. Porque é fácil você fazer belos discursos, em defesa do ideário... de

oportunidades, etc. Vamos abrir... E não fica... não vem... Pô, você é quarenta DE! Você não pode dizer, que na reunião marcada do departamento você não pode vir. (Leila)

Agora nós estamos discutindo, o curso de Pedagogia com as novas diretrizes, para o curso de Pedagogia. Meia dúzia... Vão meia dúzia pra discutir isso. Não vão porque... não têm tempo. Ora, são DE, não têm tempo, mas tão produzindo textos, tão participando de congresso, tão trabalhando lá fora, pra trazer o dinheiro pra universidade. Que que é o dinheiro? Os pontos que no Lattes são importantes... Que pra universidade é importante. Então, eles já trabalham isso. Não precisam... (Sílvia)

Os depoimentos dessas professoras retomam a questão da supervalorização das atividades de produção do conhecimento em detrimento das atividades pedagógicas e administrativas, visto que são as primeiras, as que podem trazer recursos econômicos e prestígio para as universidades e para os agentes que nelas atuam.

Se o que está em jogo no campo científico é a autoridade científica e se os investimentos se organizam com referência a uma antecipação – consciente ou inconsciente – das chances médias de lucro em função do capital acumulado (BOURDIEU, 1983), é possível compreender a orientação dos agentes que ocupam o pólo dominante para as atividades mais valorizadas, deixando para aqueles que ocupam posições inferiores, as atividades docentes e administrativas. A esse respeito, parece-me muito significativo o depoimento de Tânia que teceu uma instigante análise dos reflexos dessa situação para a formação de professores:

E, junto com essa milhagem acadêmica, os professores ficam enlouquecidos pra sair da graduação, pra pós-graduação. Aí a universidade instituiu: não. Você só pode ter um pé na pós, se você tiver um pé na graduação. Mas aí você passeia, pelo espaço da graduação... E os alunos reclamam muito disso. Reclamam com quem? (...) Eles reclamam com os professores que: são comprometidos com a sala de aula, com os horários de entrada, com os horários de saída... Então, eles têm uma demanda muito grande, que as outras disciplinas tivessem, e possibilitassem esse arcabouço que eles estão tendo com os professores que têm compromisso com a graduação.

A mesma percepção esteve presente no depoimento de Ilda, que mesmo ocupando um lugar de destaque na pós-graduação, enfatizou a desvalorização crescente das atividades de ensino no seio das faculdades de Educação.

Mas eu acho que cada vez mais, eu acho que a questão da pesquisa, tá matando o ensino. A supervalorização dela, tá matando o ensino. Porque a docência tá em segundo plano. Não só, nas licenciaturas de um modo geral (porque a Pedagogia é uma) como na Pedagogia. Por quê? Há uma corrida muito grande, pró-

produção. Se você não pesquisa, você não produz. Então, a sala de aula vira, um momento muito pontual. E eu... nas minhas pesquisas, eu tenho visto isso. Os professores mais antigos mesmo, das outras licenciaturas, falando, que a instituição formava professores. Havia um, um entusiasmo por parte dos formadores, como dos formandos. Hoje mudou. Quando entrou a pós-graduação, começou esse movimento de... lapidação... das outras áreas, no sentido até negativo. Porque lapidar pode ser uma coisa que dá mais brilho. Mas eu acho que, cortar – eu não diria nem lapidar – de cortar mesmo, ou de tornar um, uma dentre outras. E não a mais importante, que eu acho que é, pra mim a docência, o ensino dentro da universidade, ensino, pesquisa e extensão. Eu acho que, a pesquisa... tudo deveria estar em torno da docência.

Embora todos os professores tenham se referido à hierarquia no interior das faculdades de Educação, à fragmentação do corpo docente, às disputas por poder e prestígio, ao excesso de trabalho burocrático, à “milhagem acadêmica” como dificuldades dentro do campo em que atuam, houve diferenças significativas nas ênfases que deram aos diferentes fatores e nas formas como as enfrentam.

Para os objetivos desse trabalho, considero relevante destacar a preocupação de alguns professores, entre os quais se encontram Ilda e Tânia, acerca de um possível prejuízo da formação dos professores em decorrência da “corrida” em direção à pós-graduação, à pesquisa e à produção acadêmica, atividades capazes de conferir poder e prestígio aos que aí atuam. Parece-me sugestivo que todos os que ressaltaram essa questão foram professores que viveram experiências profissionais nos níveis mais elementares do ensino. A meu ver, é possível que isso possa ser compreendido à luz de uma inadaptação das disposições adquiridas por esses professores no início de suas carreiras, em instituições de ensino fundamental, às condições objetivas de trabalho a que estão submetidos nesse momento.

Sendo o *habitus* um sistema de disposições ligado a uma trajetória social é possível compreender que as ações, as percepções, os sentimentos, transcendem ao presente imediato, referindo-se “a uma mobilização prática de um passado e de um futuro inscrito no presente como estado de potencialidade objetiva” (SETTON, 2002, p. 65). Nesse sentido, é possível que as disposições adquiridas anteriormente estejam na origem de uma percepção diferenciada quanto à formação dos professores das séries iniciais, visto que para eles essa formação é considerada como o eixo central de suas atividades profissionais e de suas preocupações teóricas. É possível também que estejam na origem de aspirações

sonhadas, “desejos sem efeito”<sup>74</sup>, como o que manifestou Isabel no seguinte trecho de sua narrativa:

Quando eu puder me aposentar eu vou me embora... fazer outra coisa. Não muito longe naturalmente, pois como eu te disse eu nasci professora, mas num esquema diferente.

Cumpramos ressaltar aqui que essa abordagem do processo de socialização profissional no interior das faculdades de Educação, demandou um cuidado extremo quanto ao conteúdo e à forma com que foram colocadas as questões levantadas pelos professores. Em respeito aos professores entrevistados, foram retirados todos os relatos que poderiam pôr em risco o anonimato deles próprios e das universidades em que trabalham. Também foram feitas edições dos depoimentos, suprimindo-se algumas partes, substituindo-se algumas palavras. Essas alterações feitas nos relatos encontram-se entre chaves.

A preocupação com essa questão foi manifestada claramente por alguns dos entrevistados que solicitaram, ora que eu editasse aquele trecho, ora que eu desligasse o gravador. Lina, por exemplo, solicitou que eu não colocasse parte do que foi relatado em meu trabalho, pedido que foi atendido. Uma outra professora, após alguns dias da entrevista enviou-me um *e-mail* expressando sua preocupação com o “mau uso” do que foi relatado por ela, do qual transcrevo uma parte a título de evidenciar que as censuras no interior do campo científico podem ser consideradas também como uma estratégia acionada pelos agentes para a manutenção do controle e das posições que ocupam:

Fiquei pensando o quanto eu me expus relatando a minha “história de vida de professora”. Eu não gostaria de ver publicados nomes de pessoas e instituições citadas por mim... Apesar de confiar na seriedade do seu trabalho, eu gostaria de saber que tipo de uso você pretende fazer do meu relato, acrescentando que eu não gostaria de vê-lo publicado, tal como está, nos anexos da sua tese, por exemplo.

A respeito das censuras a que estão submetidos os agentes de um campo, Bourdieu (2004, p. 20) assinala:

O fato de se pertencer a um grupo profissional exerce um efeito de censura que vai muito além das coações institucionais e pessoais: há questões que não são colocadas, que não podem ser colocadas, porque tocam nas crenças fundamentais que estão na base da ciência e do funcionamento do campo científico.

<sup>74</sup> Expressão utilizada por Bourdieu (1983), com base em Marx, para expressar desejos que não vêm referenciados às condições objetivas de realização.

Compreendo que o campo das faculdades de Educação, como campo científico que é, produz, por sua lógica própria, formas de pensar, comunicar e agir particulares, às quais os agentes estão submetidos, reagindo, adaptando-se a partir de suas trajetórias pessoais e profissionais. Compreendo, nessa perspectiva, que as formas de pensar, agir e sentir que constituem o *habitus* profissional desses agentes são produto da relação entre as disposições adquiridas e as pressões e os estímulos da conjuntura. Nesse sentido, destaco a seguir o que pensam os profissionais entrevistados acerca da formação, dos alunos, do curso de Pedagogia, da escola de ensino fundamental e da docência.

#### 5.4

#### **Nas representações sobre a Pedagogia e os estudantes, o compromisso com a formação de professores das séries iniciais**

Considerando que as concepções dos agentes acerca dos elementos que compõem suas práticas são profundamente marcadas pela relação entre um *habitus* e a conjuntura na qual estão inseridos busquei destacar das falas dos professores entrevistados algumas reflexões sobre a escola básica, a formação dos professores, o curso de Pedagogia, como lócus de formação dos professores das séries iniciais e seus alunos e a docência.

No conjunto das narrativas, um tema mobilizou os professores entrevistados: as representações sobre o curso de Pedagogia, o perfil de seus alunos e o trabalho que aí se desenvolve. Nas falas desses professores destacaram-se algumas tensões que me parecem significativas para a compreensão dos elementos constitutivos das identidades profissionais desses formadores a partir de suas trajetórias profissionais.

Analisando o perfil de seus alunos e caracterizando o curso de Pedagogia, os professores destacaram para uma diversidade de concepções que apontam para as tensões existentes entre o ensino e a pesquisa, entre o conhecimento prático e a teoria e entre objetividade e subjetividade.

Na descrição dos estudantes, futuros professores das séries iniciais do ensino fundamental, apareceram imagens contraditórias. Ao lado de imagens estigmatizadas da “professorinha”, aparecem outras vinculadas, ora, ao capital

econômico, ora ao cultural, que apontam, no mínimo, para uma grande diversidade de perfis percebidos pelos professores.

Ao compararem os alunos de agora com os do início da carreira ou com os de suas épocas de estudantes, destacaram aspectos relacionados a um declínio do ponto de vista econômico, em virtude da ascensão das camadas menos privilegiadas ao ensino universitário e às diferentes razões que levam esses estudantes aos cursos de Pedagogia. Com relação a esse aspecto, os professores enfatizaram que, enquanto anteriormente a maioria dos alunos já exercia ou almejava exercer a profissão docente, hoje muitos o procuram por ser um curso para o qual não existem grandes dificuldades para o ingresso ou por oferecer uma possibilidade de emprego a curto prazo.

Contudo, considero importante destacar aqui os aspectos que se referem às diferentes imagens que esses professores têm de seus alunos, futuros professores das séries iniciais do ensino fundamental.

A imagem da professorinha como alguém que desenvolve uma tarefa eminentemente voltada para a prática, desprovida de um preparo científico e que tem, na dimensão afetiva, o eixo central do seu trabalho docente foi trazida por Leila, que assim se referiu essa questão:

As meninas da Pedagogia, as meninas tô procurando marcar, têm um enfoque... não sei se é só aqui, mas, muito menininhas, muito... uma reprodução, da (entre aspas, né?) da “professorinha”, da “tia”. Tô colocando bem, sentido pejorativo... Porque é assim que a maioria... dos colegas ainda tratam. E eu não gosto de trabalhar com a Pedagogia. Porque todas as vezes que eu vou, eu acabo virando a mesa... e, eu acho que não é assim, não é passando a mão na cabeça, não é infantilizando...

Considerando que a memória é atualizada pelo presente, a de Leila pode estar atravessada pelo conhecimento que tem das reflexões no campo da educação acerca da armadilha ideológica que está por detrás da redução da professora à condição de tia. Segundo essa perspectiva, tal redução significa retirar da professora algo que lhe é fundamental: sua responsabilidade profissional que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade do seu conhecimento. Significa também “amaciar a sua capacidade de luta” (FREIRE, 1998, p. 25) como profissional.

Marcando a diversidade de percepções acerca do perfil desses estudantes, Lúcia e Perez destacaram outras características de seus alunos:

Tenho notado uma mudança no perfil das alunas da Pedagogia, também. No início, há cinco anos atrás, a aspiração mais alta era dar aula numa escola infantil ou de primeira a quarta, e hoje já muitas pensam no mestrado... Muitas querem participar de atividade de pesquisa, às vezes mesmo sem bolsa... Então isso é interessante também. (Lúcia)

Olha, [aqui] a gente vive assim... no céu! Tá certo? A maioria já trabalha com educação... maioria de professores do ensino fundamental. São meninas muito interessadas, muito... meninas e rapazes, a maioria é menina mesmo. Mas é um grupo muito interessado, muito participante. Dos trabalhos de conclusão de curso... Olha, alguns trabalhos esplêndidos ouviu? (...) Alguns trabalhos que dão uma satisfação enorme! (...) Trabalhos que são verdadeiras dissertações de mestrado, sem nenhum exagero... Então é um trabalho muito gratificante. (Perez)

Nas diferentes percepções que esses professores têm de seus alunos, o que se destaca é uma tendência em dicotomizar competência científica e afetividade; conhecimento prático e teórico. Comparando as alunas da Pedagogia com os estudantes das outras licenciaturas, Lina contrapôs esses aspectos:

A Pedagogia aqui na faculdade (...) tem uma coisa meio de família. A gente vê aquelas meninas passarem os quatro anos, vira meio mãe, meio tia. Tem uma coisa... é gostoso. Eu me sinto assim: tô formando professoras primárias, é importante. O conteúdo que eu dou de alfabetização é fundamental, elas gostam do meu curso... É bom. Mas tem uma coisa muito interna, sabe. A gente fica muito ali, aconchegada. Isso eu acho meio esquisito. A licenciatura tem um arejamento (...) Daquela coisa da professora primária, que é, né, aquela coisa... sabe de tudo, e tá mais ligada às crianças, passa o dia com as crianças. Enquanto que o outro tá ligado no conteúdo, tá ligado naquela disciplina. E eles entre eles, se acham superiores ao professor primário.

Na mesma direção, José Fernando, Renato e Eliane também levantaram a mesma perspectiva ao caracterizarem o curso de Pedagogia:

Eu sinto assim, uma falta muito grande de que essas pessoas estejam inseridas num espaço de produção de conhecimento pedagógico, e também de discussão do conhecimento pedagógico. Fica uma coisa muito escolar. A sensação que eu tenho, é que o nosso grupo de Pedagogia, ele é uma quinta série com outra matéria, porque elas pegam o caderno, copiam a matéria toda, e se puder ela estuda pelo caderno aquelas coisas que ela copiou do que você falou. Você fica falando e as meninas ficam copiando (...) Eu acho que tem um descaso assim, muito grande, com o conteúdo aí. (Eliane)

Eu acho que, a Pedagogia ainda tem um ranço praticista, que é complicado. (...) Essas meninas da pós-graduação, elas normalmente, que vêm da Pedagogia, tem um tipo de interlocução comigo, muito mais, fácil, do que as meninas da graduação. Não porque ela esteja na pós-graduação. Mas porque, normalmente que tá indo pra pós-graduação, tá vencendo aquele, aquela idéia de pensar educação, só com aquela relação mais imediata, que existe no interior da sala de aula. No interior, na relação mais específica entre professor e aluno. Que é uma relação fundamental, mas não é a única. (José Fernando)

Se eu chego num plano conceitual muito abstrato, elas não conseguem entender muito bem, assimilar muito bem o que eu estou querendo dizer. Então, tem que trazer pra exemplos do dia-a-dia (...) Elas perguntam muito assim: “pra que isso vai me servir?” Isso eu ouço. Falam assim: “Acho interessante essa discussão, mas isso vai me servir de quê? De nada.” E falam, não vai me servir de nada. Com aquela visão de aplicação puramente prática de alguma coisa. (Renato)

Parece-me significativa a quantidade de vezes que o “conteúdo”, tratado como conhecimento científico, apareceu em oposição à prática, o que remete para uma discussão que tem sido travada no campo da pesquisa e das políticas educacionais, há algum tempo. De um lado, inspirados em contribuições como as de Tardif (1991, 2000, 2002), Nóvoa (1995, 2000), entre outros, pesquisadores vêm destacando a importância de se pesquisar os saberes produzidos pelos professores. A esse respeito, Nóvoa (1995, p. 27) assinala:

É preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceitual. Os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais; todos eles comportam situações problemáticas que obrigam a decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores.

Esses autores denunciam a desvalorização de um tipo de saber, originado na prática cotidiana, que se insere numa perspectiva mais ampla de subordinação das atividades de educação e do magistério, em relação às atividades de produção de novos conhecimentos. Esta desvalorização foi destacada também por Lelis (2001), ao justificar sua opção por pesquisar trajetórias de vida de professoras das séries iniciais do ensino fundamental. Assinala a autora que a idéia nasceu da “insatisfação com um discurso sobre a desqualificação dos saberes e práticas do magistério, visto como incompetente tecnicamente e descompromissado politicamente na tarefa de ensinar setores das camadas populares” (LELIS, 2001, p.17). Afirma ainda que “este discurso tem servido à definição de políticas de controle pelo Estado sobre o trabalho do professor através de mecanismos de racionalização e privatização de ensino” (LELIS, 2001, p. 17).

A centralidade da prática docente, como ponto de partida do conhecimento sobre os professores, os seus saberes e a sua formação, que está no pensamento destes e de outros autores, certamente, contribuiu para um aumento significativo de pesquisas que se voltaram para essa prática, na busca de identificar os saberes que fundamentam a ação pedagógica dos professores e que, validados pela

pesquisa, deveriam ser incorporados aos programas de formação. Tal centralidade tem despertado também uma reação de autores que vêem, nesta tendência, uma desvalorização do conhecimento científico/teórico/acadêmico, no campo da epistemologia e de uma desvalorização do saber escolar, no campo da Pedagogia. Para Duarte (2003, p. 605-6), por exemplo, esse tipo de argumento utilizado por Tardif “visa justamente a solapar a valorização do conhecimento teórico, acadêmico, científico, visa a mostrar que esse tipo de conhecimento não vale nada do ponto de vista da ação profissional”.

Embora discorde da perspectiva que atribui a Tardif, a defesa de um saber oriundo da experiência, em detrimento do saber científico/teórico/acadêmico, concordo que, no mundo contemporâneo, corremos o risco de perdermos “o sentido da proposição, demasiadamente humana, da intersecção entre a experiência do contingente e o reconhecimento de uma certa universalidade...” (MORAES, 2001, p. 14). Esta autora identifica, nas pesquisas em educação e nos documentos que têm norteado reformas educacionais no Brasil e no mundo, um recuo da discussão teórica, destacando as implicações políticas, éticas e epistemológicas que podem repercutir na própria produção de conhecimento na área. Moraes (2001, p. 3) denomina “fim da teoria”, o “movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata ou o conceito corrente de prática reflexiva”. Para a autora, esse movimento se faz acompanhar da promessa de uma utopia educacional alimentada por um pragmatismo exacerbado.

Essa polarização, brevemente abordada por mim, reflete, certamente, a coexistência, no cenário acadêmico, de diferentes modelos de racionalidade. Modelos que se inserem na tensão entre a racionalidade moderna e a pós-moderna, em jogo no campo científico. Segundo Brandão (2002, p. 87),

... enquanto a modernidade científica caracterizou-se pela demarcação das lógicas e das fronteiras disciplinares, pelas hegemonias teóricas e por uma noção de verdade científica forte, a provocação pós-moderna trouxe à luz a arbitrariedade dessas fronteiras, a provisoriedade das formulações científicas, a verdade como um processo, assinalando os interesses em jogo e as estratégias de dominação, subjacentes às hegemonias no campo científico.

Nesse contexto, é compreensível que essa polarização tenha estado presente também nos discursos dos professores entrevistados em virtude de suas atuações como formadores dos professores das séries iniciais e pesquisadores no

campo da educação. Nos depoimentos de Renato, Lina, Leila, Eliane e José Fernando, transcritos anteriormente, evidenciou-se a percepção de um curso de Pedagogia, lócus de formação dos professores das séries iniciais, percebido por eles como um curso que faz prevalecer a empiria e marginaliza os debates teóricos no campo educacional. É possível afirmar que essa percepção, que se aproxima da segunda posição mencionada acima, foi construída a partir das experiências vividas em suas trajetórias: nos espaços da formação inicial, no processo de socialização profissional vivido no interior das faculdades de Educação onde atuam e nos espaços de pesquisas nos quais se engajaram.

Essa tensão esteve presente também nos discursos de Lúcia e Sílvia, entre outros, que me parecem mais alinhados com a primeira perspectiva apontada, considerando assim os professores como detentores de um tipo de conhecimento que precisa ser levado em consideração e socializado nos cursos de formação.

Tenho falado com as coordenações, com a direção, que é importante a gente misturar a Pedagogia com a licenciatura. Nessas disciplinas comuns, o importante é misturar, porque, os alunos da licenciatura entendem o que é o curso de Pedagogia, o que que essas alunas conhecem, que é muito mais do que eles conhecem, né? (...) Quando a minha filha foi pra creche, é que eu comecei a entender muito melhor, o que que é o espaço da sala de aula, a construção do conhecimento, porque não tinha, não tive preparo pra isso. E, acompanhando o trabalho primoroso lá do pré-escolar, eu fui aprendendo, e vendo como é importante. Como é um conhecimento que o professor precisa ter. Então eu tento sempre, botar a aluna da Pedagogia falando pros licenciandos ouvirem... acabarem com o preconceito. Eu trabalho muito essa coisa do preconceito entre as áreas, também. (Lúcia)

Porque os cursos específicos, eles acham que os conteúdos são mais importantes. E que a faculdade de educação não é tão importante (...) Então dá pra eu fechar mais um pouco com alunos de licenciaturas, junto com a Pedagogia. O que é muito bom. É bom porque a coordenadora de Química diz, que os alunos dela precisam estar envolvidos com as turmas de Pedagogia. Porque o aluno de Pedagogia, ele questiona mais (...) Ele vai aprender isso, ele vai aplicar isso... Por outro lado, o aluno de licenciatura, ele acha que as... as disciplinas da Pedagogia... que ele não aprende nada (...) Então, ele não entende que são perspectivas diferentes, de conhecimentos diferentes, de estruturas diferentes de conhecimentos. (Sílvia)

As diferentes “estruturas de conhecimentos” a que Sílvia se referiu, remetem para uma tendência, recorrente no discurso e na literatura científica, de se classificar os saberes, ora, como científicos e tecnológicos, ora, como teóricos e práticos, ou teóricos e procedimentais. Para Charlot (2000), há aí uma intuição correta: o saber não existe senão sob formas específicas. Porém, assinala o autor,

o erro “consiste em acreditar-se que essas são as formas específicas de um objeto natural que se chamaria ‘saber’, do qual poder-se-iam definir espécies e variedades, quando, na verdade, são formas específicas de relação com o mundo” (CHARLOT, 2000, p. 62).

À respeito dessa tendência de classificação da noção de saber, Tardif e Raymond (2000, p. 213), também, assinalam:

Essas numerosas tipologias apresentam dois problemas maiores: por um lado, seu número e sua diversidade dão mostras do mesmo desmembramento da noção de saber; por outro lado, quando as comparamos, percebemos que se baseiam em elementos incomparáveis entre si.

O que diferencia, por exemplo, um saber científico de um saber prático? Para Charlot (2000), não é o próprio saber que é prático, mas o uso que é feito dele, numa relação prática com o mundo. Quando um professor faz uma opção metodológica para sua próxima aula, por exemplo, mobiliza, em princípio, saberes cientificamente validados (sobre o estágio de desenvolvimento de seus alunos, sobre as correntes de aprendizagem e outros do campo da didática) mobilizados em uma relação com a prática (a aula). Assim, estes saberes em si mesmos não são científicos nem práticos. Para Charlot (2000), existem coisas que se aprendem com a prática e que não sabidas por aqueles que não têm prática. Segundo o autor, essa constatação permite afirmar que a prática mobiliza saberes. A esse respeito, parece-me significativo o seguinte fragmento do depoimento de Isabel:

A universidade odeia a escola. A academia odeia a escola (...) Não adianta eu constatar que há um erro na prática, porque a prática é feita de acordo com o que as pessoas podem fazer. Então não adianta eu não concordar ou eu querer que seja de outro jeito, porque não vai ser. Então, ou eu entendo as coisas a partir da leitura dessa prática, de uma ajuda possível para que ela melhore, ou não tem jeito (...) Eu não acredito que um saber é melhor do que o outro (...) A opressão em cima das meninas que trabalham na escola primária é muito pesada. Elas são levadas a acreditar que elas não sabem alguma coisa que elas deviam saber. Deviam por quê? Nenhum professor universitário tem noção, do que é não poder sair da sala de aula pra beber uma água, pra tomar um café, pra falar no telefone, que é o que a gente não pode na escola primária, não pode largar (...) É um saber mesmo, técnico... que é necessário para você ser bem sucedida como professora primária, que os cursos de formação de professores, absolutamente não respeitam. A impressão que eu tenho, é que mesmo quem esteve lá, é por isso que eu digo que não é só da experiência, é um problema de convicção, e de concepção.

Para Charlot (2000, p. 63), “quem tem prática vive em um mundo onde percebe indícios que outros não verificam, dispõe de pontos de referência e de um

leque de respostas dos quais outros estariam desprovidos”. Segundo o autor, um professor de escola primária reagirá, “por instinto”, de maneira pertinente, em tal ou qual situação, o que não saberia fazer quem não tivesse a prática de ensino. O instinto, colocado por Charlot (2000) entre aspas, pode ser interpretado à luz do pensamento bourdieusiano como aquelas improvisações regradas, marcadas pelo *habitus* constituído ao longo do processo de socialização vivido pelos agentes. O *habitus*, enquanto produto da história, orienta as práticas dos agentes, assegurando a presença ativa das experiências passadas, o que contribui para garantir a conformidade das práticas. A esse respeito Martins (1999, p. 66) afirma que “confrontado com situações conjunturais nos diversos espaços sociais, o *habitus* torna possível a criação de novas modalidades de conduta dos atores sociais, possibilitando-lhes de certa forma, a produção de determinadas improvisações regradas”.

Os depoimentos de Lúcia, Silvia e Isabel, transcritos anteriormente, parecem apontar também para a necessidade de superação das dicotomias instaladas no interior do campo científico e, em especial para efeito desse trabalho, no campo das faculdades de Educação. Nessa direção, diversos professores destacaram a necessidade de uma formação conjunta dos professores para os diferentes níveis de ensino e campos disciplinares, como é o caso de Gilson, no seguinte fragmento de seu relato:

E eu acho que isso tudo tem que ser combatido, junto às demais licenciaturas... se a gente pensa uma formação de professores de um modo mais integrado. Daí eu defender que algumas disciplinas sejam feitas em conjunto, porque a gente deve combater o preconceito já na formação, não espera chegar à escola, pra que esse preconceito seja combatido. Acho que a gente deve possibilitar esse convívio, né... dos profissionais, já que, pra que a escola possa ser organizada, a partir de um outro tipo de pressupostos, de princípios.

Para além dessa integração da formação com vistas à superação dos preconceitos e da fragmentação que ocorre no interior da escola e das faculdades de Educação, Ilda enfatizou a necessidade de integração dos conhecimentos no que se refere aos aspectos cognitivos e extracognitivos:

E o que eu acho que os cursos de formação estão necessitando, é esse movimento de articulação dos saberes, de religação deles mesmos (...) Eu acho que é uma questão que eu tenho lutado muito e feito abertamente hoje que é educar pra sensibilidade (...) não a pieguice, mas uma sensibilidade que torna o outro sensível, aberto para aquilo que o outro diz...

No conjunto desses depoimentos, o que me parece significativo é que a forma como esses professores vêem o curso de Pedagogia e os estudantes está profundamente marcada por suas próprias trajetórias pessoais e profissionais. A esse respeito, Tardif e Raymond (2000, p, 235) assinalam que o professor é “uma pessoa comprometida em e por sua própria história pessoal, familiar, escolar, social – que lhe proporciona um lastro de certezas a partir das quais ele compreende e interpreta as novas situações que o afetam e constrói, por meio de suas próprias ações, a continuação de sua história”.

A percepção que os professores entrevistados manifestaram acerca de seus trabalhos, de seus alunos, dos cursos em que atuam está intimamente relacionada aos processos de socialização vividos e, nesse sentido, parece-me que a formação inicial e, sobretudo, o início de suas vidas profissionais tiveram especial significado. As experiências vivenciadas no início da carreira em outros níveis de ensino parecem ter contribuído largamente para a constituição de suas identidades profissionais. Assim, ter tido ou não formação e experiência profissional nas séries iniciais do ensino fundamental parece ter influenciado significativamente a maneira como esses formadores percebem seus alunos e o curso de Pedagogia.

Essa perspectiva se evidenciou nas preferências manifestadas por Lina, José Fernando, Leila e Renato, por exemplo, pelos cursos de licenciatura. Cabe ressaltar que esses foram os professores que iniciaram, efetivamente, suas carreiras, dando aulas no curso superior. Essa perspectiva expressou-se ainda no “compromisso” manifestado por outros professores com o curso de Pedagogia e com a formação dos professores das séries iniciais, como é o caso de Helena que destacou:

Quero continuar contribuindo, com esse conhecimento, para, principalmente pro curso de Pedagogia. Eu sou muito ligada, assim, à graduação.

A esse respeito, foram extremamente significativos os depoimentos dos professores que atuaram nos níveis mais elementares do ensino acerca da importância dessas experiências para a construção de suas identidades, de suas práticas profissionais e de seus objetos de pesquisa, dos quais destaco os seguintes fragmentos:

Eu fiz de um tudo. Então isso me deu uma... um estofa, pra discutir a realidade com as alunas, que é um *handicap* favorável a 100%... Talvez a principal dificuldade na formação de professores em nível universitário, é a não

experiência dos professores com os níveis anteriores. Quer dizer, as pessoas não têm noção do que seja uma escola (...) Quer dizer, eu não agüento mais as pessoas dizerem que o professor não sabe... E como é que nós todos viemos parar aqui? Quem foi... quem ensinou? Ou então é assim: as professoras são mal formadas. Pô, somos nós que tamos formando! Então a culpa é nossa. Nós é que não sabemos fazer o nosso trabalho, não são elas. Isso, na verdade, deu origem a tudo que eu tenho pesquisado, desde que eu comecei a fazer pesquisa, porque na verdade o que que aconteceu? (Isabel)

Eu tive dentro da escola como professor primário, vivi dentro da escola, essa repartição entre P1 e o P2. Essa hierarquia dentro da escola pública. E claro que quando eu falo disso pros meus alunos, eu falo com um conhecimento, com um tipo de experiência, com um saber, que é de quem viveu isso, quer dizer, e que conhece alguns mecanismos que reforçam e constituem essa hierarquia, e que ela precisa ser tematizada, discutida, debatida com os alunos. Como forma de a gente tentar romper... (Gilson)

Se ele tem, experiência, e produção, ele vai fazer muito melhor aquilo. Porque... é cadência. Nós que somos professores formadores, nós temos cadência (Tânia)

Apesar das diferenças no que se refere às trajetórias desses professores, aos volumes dos diferentes tipos de capital, e às posições que ocupam no campo das faculdades de educação, o eixo que une essas histórias parece ser uma preocupação com a repercussão de seus trabalhos na escola de ensino fundamental, o que se expressa nas concepções que têm dessa escola, de seus professores, do conhecimento pedagógico, da função da universidade enquanto locus de formação dos profissionais para a atuação nas séries iniciais do ensino fundamental. Para esses profissionais, a formação dos professores para as séries iniciais parece constituir o eixo principal de suas preocupações, de suas práticas e de suas pesquisas.