



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

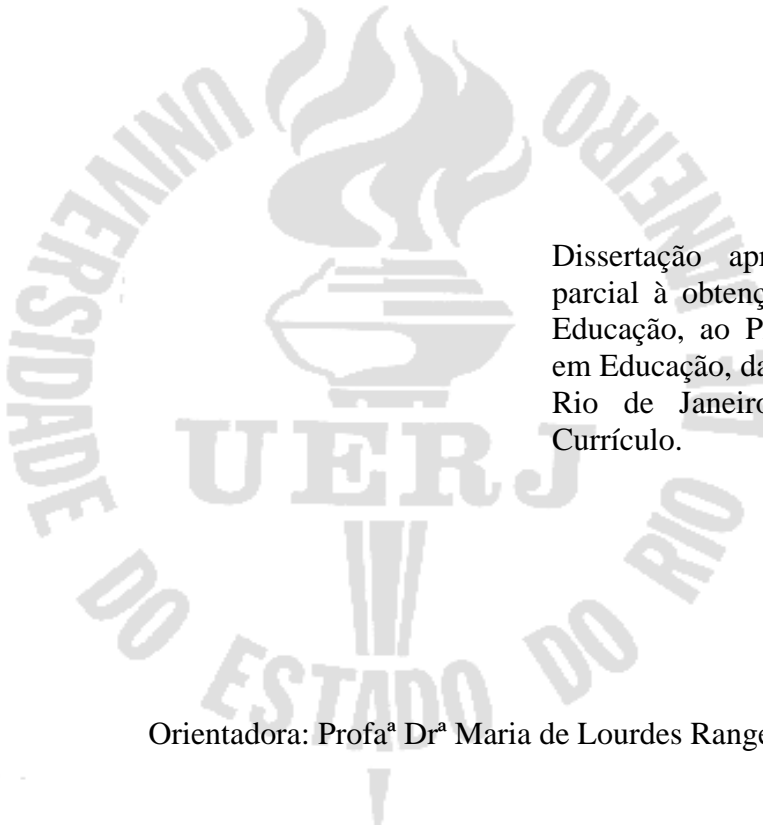
Monica Andrade do Nascimento

**OS *HABITUS* PROFESSORAIS:
A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM DIFERENTES LUGARES-OCASIÕES**

Rio de Janeiro
2007

Monica Andrade do Nascimento

**OS *HABITUS* PROFESSORAIS:
A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM DIFERENTES LUGARES-OCASIÕES**



Dissertação apresentada, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Currículo.

Orientadora: Profa^a Dr^a Maria de Lourdes Rangel Tura

Rio de Janeiro
2007

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

N244 Nascimento, Monica Andrade do.
Os habitus professorais : a prática pedagógica em diferentes lugares-ocasiões / Monica Andrade do Nascimento. - 2010.
93 f.

Orientadora: Maria de Lourdes Rangel Tura.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação.

1. Formação de professores - Teses. 2. Educadores – Teses. 3. Sociologia educacional – Teses. 4. Nova Iguaçu (RJ) – Teses. I. Tura, Maria de Lourdes Rangel. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

CDU 371.13

Monica Andrade do Nascimento

OS *HABITUS* PROFESSORAIS: A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM DIFERENTES LUGARES-OCASIÕES

Dissertação apresentada, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Currículo.

Aprovada em: _____

Banca Examinadora:

Profª^a Drª MARIA DE LOURDES RANGEL TURA (orientadora - UERJ)

Profª^a Drª EDIL VASCONCELLOS DE PAIVA (UERJ)

Profª^a Drª MARIA INÊS G. F. MARCONDES DE SOUZA – (PUC/RJ)

Rio de Janeiro
2007

RESUMO

NASCIMENTO, Monica Andrade do. **Os *habitus* professorais: a prática pedagógica em diferentes lugares-ocasiões**, Brasil. 2007. 93f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2007.

Esta dissertação teve como objetivo a análise do *habitus* professoral de um grupo de professoras das séries iniciais da rede pública de Nova Iguaçu/RJ. Nesta investigação, me centrei na noção de *habitus* de Bourdieu, definida como disposições, estilos de vida, maneiras e gostos incorporados. Fiz o uso de entrevistas semi-estruturadas, que foram gravadas com o consentimento das professoras. Entrevistei 11 professoras e centrei a indagação em duas perguntas ligadas às memórias das professoras e sua origem social. As lembranças das professoras das séries iniciais foram as que mais contribuíram para decisão de ser professora. Convivem no discurso sobre a prática: disposições incorporadas na infância; metodologias e atitudes ‘copiadas’ das antigas professoras, dos sujeitos e das instituições admiradas; além das experiências iniciais em escolas da rede privada. Assim, os *habitus* professorais e as concepções de docência tiveram relação com as diferentes instâncias de socialização docente e com as imagens e fazeres desta socialização. Enfim, os *habitus* professorais deste grupo se construíram em diversos tempos-espacos de formação.

Palavras-chaves: Formação de Professores; *habitus* professorais; trajetórias docentes.

ABSTRACT

The purpose of this dissertation was to analyze the professorial *habitus* of a group of teachers of the initial series of the public education system of Nova Iguaçu/RJ. In this investigation, I focused on the notion of Bourdieu's *habitus*, defined as dispositions, lifestyles, manners and incorporated tastes. I used semi-structured interviews that were recorded with the teachers' consent. I interviewed 11 teachers and centered the inquiry on two questions associated to the recollections of the teachers and their social origin. The recollections of teachers of the initial series were those that most contributed toward the decision to be a teacher. They are united in the discourse on practice: dispositions incorporated in infancy; methodologies and attitudes 'copied' from former teachers, from the subjects and from admired institutions; as well as initial experiences in private schools. Thus, the professorial *habitus* and the conceptions of the teaching profession were related to the different levels of teacher socialization and to the images and practices of such socialization. In short, this group's professorial *habitus* were constructed in different times-spaces of training.

Key words: Teacher Training; professorial *habitus*; teaching trajectories.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
CAPÍTULO 1 – O CENÁRIO MUNDIAL:	
POLÍTICAS EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	11
CAPÍTULO 2 – DISCUSSÃO TEÓRICA SOBRE <i>HABITUS</i>	
1. A noção de <i>habitus</i>	14
2. O caminho epistemológico de Bourdieu	19
3. O sentido do jogo: os agentes e o campo	23
4. <i>Habitus</i> professoral: marcas das trajetórias sociais	27
5. A relação do <i>habitus</i> professoral com as tecnologias culturais	31
CAPÍTULO 3. A INVESTIGAÇÃO REALIZADA	
1. Coleta de dados	37
2. Pressupostos epistemológicos e metodológicos da entrevista	38
3. A entrevista: roteiro base e sua aplicação	41
4. Características dos sujeitos da pesquisa	43
5. As ocasiões-lugares de entrevista	45
5.1 No trajeto do trem como se constrói a docência?	46
5.2 Na assembléia e passeata realizada pelo SEPE	48
5.3 A festa da copa: a culminância do projeto pedagógico	49
CAPÍTULO 4. EM BUSCA DE MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS	
1. Análises das entrevistas	52
2. Os núcleos de sentido	53
2.1 Memórias da primeira socialização	54
2.1.1 Memórias da família	54
2.1.2 Brincadeiras da Infância	55
2.1.3 Memórias das professoras admiradas	57
2.1.4 Na adolescência, atividade docente em outros espaços	66
2.2 Experiência inicial no magistério	67
2.3 Atividade e experiência atual	74
2.4 Concepções sobre a docência	78
3. As noções chaves	82
CONCLUSÃO	
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	97

INTRODUÇÃO

Na minha trajetória, o meu tema

Nesta dissertação, estudo a noção de *habitus* professoral com objetivo de pensar as concepções sobre a docência de um grupo de professoras do município de Nova Iguaçu, bem como suas trajetórias e representações sobre a profissão docente.

Antes de realizar uma discussão conceitual sobre o tema, quero trazer a minha trajetória pessoal, porque neste percurso encontro correlações com o objeto desta dissertação: o *habitus* professoral.

É possível afirmar que a minha história de vida possui evidências que desembocaram na escolha do tema formação de professores.

A escolha pelo estudo da profissão docente e suas representações foram o resultados de questões que fizeram parte dos fatos que vivenciei no Ensino Fundamental; acontecimentos que experimentei nos anos iniciais da escolarização. Estes acontecimentos contribuíram para compor um quadro de afastamento da escolha da profissão, pois não desejei ser professora. Escolhi outra carreira no Ensino Médio e não atendi o desejo da minha mãe, que achava bonito “ser professora” e “usar o uniforme de normalista”.

A reprovação na 5ª série do Ensino Fundamental me levou a desenvolver a disciplina e o gosto pelo estudo. Construí um método próprio de estudo e me tornei com bastante esforço uma aluna com ótimos resultados. Foram experiências que tanto causaram aversão pela profissão, quanto foram estratégias de construção de determinados *habitus* escolares que me ajudaram a sobreviver na escola.

Ainda na 7ª e 8ª série tive as minhas primeiras experiências como professora ou como explicadora dos conteúdos e obtive sucesso com alunos “desenganados” por suas professoras.

Fiz o curso técnico em Contabilidade, mas, continuei lecionando em casa para um número maior de alunos, de várias idades e séries. Alguns, eu alfabetizei, outros dava reforço escolar.

Assim, encantada pelas disciplinas humanas do Ensino Médio, tais como Sociologia, Psicologia e Filosofia, decidi fazer o vestibular na área de humanas e optei por Pedagogia.

Neste curso, tive a possibilidade de ser bolsista de Iniciação Científica. Fiz parte de uma pesquisa intitulada “Os professores e as dimensões culturais dos conhecimentos escolares”, o que me possibilitou estudar representações sociais da profissão docente de forma monográfica.

Terminei o curso de pedagogia, já concursada como professora das séries iniciais do Ensino Fundamental do município de Nova Iguaçu. Lutei para ocupar o cargo, porque não possuía o curso normal de Nível Médio e por causa de uma brecha no edital, pude tomar posse do cargo.

A escolha pelo curso de pedagogia e a minha inserção como bolsista de Iniciação Científica me ajudaram a pensar sobre as identidades dos professores.

Muitas são as minhas experiências iniciais com a profissão. A primeira turma e os acontecimentos que envolvem a adaptação às condições reais do trabalho docente. Assim, acredito ser importante repensar a formação de professores como espaço de construção de sentidos, com objetivo de valorizar o trabalho docente. As trajetórias docentes e suas experiências apontam para a incorporação de *habitus* neste percurso e que mediam a ação docente.

Mais uma vez volto a pensar que a minha escolha pela profissão docente é algo que possui correlação com o tema que estudo. Nesta trajetória de vida, as opções que fiz não foram meticulosamente escolhidas, mas são construções sociais.

Assim sendo, neste trabalho quero caminhar no sentido de ampliar minhas indagações e conectar a minha proposta de pesquisa.

A organização deste trabalho será da seguinte forma, no primeiro capítulo trago as transformações no cenário mundial quanto ao papel da educação escolar e da formação de professores. No segundo capítulo vou realizar uma discussão epistemológica da noção de *habitus* e sua sinalização para a representação social da profissão docente incorporada pelo grupo de professoras desta investigação. O terceiro capítulo trata dos caminhos metodológicos adotados na investigação. O quarto capítulo é composto pela análise dos dados apurados e suas respectivas interpretações. No final, irei fazer algumas sínteses deste trabalho e apresentar considerações finais.

CAPÍTULO 1

O CENÁRIO MUNDIAL: POLÍTICAS EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As transformações econômicas e tecnológicas da globalização aliadas ao projeto neoliberal promovem um novo modo de operação do mundo do trabalho e da formação profissional. Diante disto, a educação sofre modificação no seu papel. Sua função social é resignificada diante a suposta inadequação de seus objetivos, com as pretensões do modelo flexível de economia.

O caráter de inserção é economicista, o Estado perde terreno para o mercado, pois cede sua autonomia gerencial aos capitais transnacionais e aos organismos e financiamento internacional. (Tiramonti, 1997) Assim, um modelo revestido de valores do mercado, se travesti de eficácia, eficiência e qualidade total permeiam o pacote de reformas educativas para formação de professores.

A ligação de desenvolvimento econômico ao investimento na educação volta à cena com força, aderindo ao discurso de reformar a educação. Para alcançar melhores resultados as reformas tendem a ser um processo de regulação social e de governo das almas (Popkewitz, 1997). Muitos são os mecanismos de deslegitimação do trabalho docente e de redução da educação ao mero cumprimento de objetivos, em vista de “resultados”. Os pacotes de formação docente estão empenhados em “reformar” professores torná-los eficazes para o mercado (Ball, 2005). A disciplina do mercado é a competitividade, a eficiência e a produtividade. Assim, estão em jogo, critérios e padrões que se quer legitimar, ou seja, a expectativa de que os docentes sejam empreendedores da lógica da performatividade.

Os indicadores de desempenho compõem a ótica performática de “empregar julgamentos, comparações e termina se revelando como meio de controle, de desgaste e de mudança” (Santos, 2002). A performatividade é uma exigência pela melhoria dos resultados das instituições e dos profissionais da educação, que como responsáveis pelo desempenho pessoal e dos seus alunos, supostos “clientes” precisam de resultados satisfatórios.

O envolvimento social da educação com a formação de cidadãos capazes de exercer justiça e solidariedade, por conseguinte, é arregimentada pela nova roupagem do sistema autogestor da educação escolar, internamente autônomo na gestão de algumas questões da unidade escolar, mas extremamente controlado por padrões de eficiência que não só se sobrepõem verticalmente, mas que é sentida no tecido das relações interpessoais, por uma pressão bem próxima na convivência com os outros agentes do sistema escolar, quando estes padrões ganham mentes e almas dos colegas de trabalho. A figura do supervisor e do fiscal é internalizada e o opositor está bem próximo. No nível macro, a criação de instrumentos de avaliação e o desenvolvimento de programas de discriminação positiva expressam a pressão sobre as escolas e os professores (Casassus, 2000).

O que percebo é que independentemente dos investimentos e das iniciativas governamentais em educação, por parte de países considerados de economia central, os professores são pouco ouvidos e as estratégias referentes à cultura docente são silenciadas e esquecidas por aqueles que pensam as reformas educacionais. Assim, ora se prioriza a estrutura e a organização dos cursos, ora as transformações curriculares se esquecem de um saber acumulado na prática cotidiana dos professores e dos alunos.

A prioridade da educação básica é um lema central de conferências mundiais e nos documentos dos organismos internacionais que discutem a reforma educacional na América Latina. A formação de professores é a segunda etapa das reformas que se constroem

ideologicamente num discurso de incompetência do professor como uma justificativa para “reciclar”, trocar atributos do professor por características que sirvam ao modelo performático.

Os professores são alvos de ações políticas em sua formação, estão no centro das análises e isso pode representar ganhos e maiores pressões. O discurso pautado no senso comum, por vezes acusa o professor sem haver uma interpretação mais profunda do contexto educacional em que este está inserido.

CAPÍTULO 2

DISCUSSÃO TEÓRICA SOBRE O HABITUS

1. A noção de *habitus*

No meu trabalho, vou me centrar na noção de *habitus* de Bourdieu, fertilizando minhas interrogações sobre as concepções e práticas sobre a docência. O fato de trazer esta noção está na direção de olhar para os projetos de formação de professores entendendo que é possível uma interpretação das culturas docentes presentes na escola, sem dissociá-las de qualquer proposta de formação. Nesta direção, é necessário entender que vários fatores integram a melhoria da qualidade da educação e passam pelo investimento real nos professores. E para tal a análise dos *habitus* professorais colaboram na implementação de qualquer proposta de formação de professores, pois envolve valores e práticas incorporadas pelos docentes em suas trajetórias de vida.

O meu primeiro movimento neste texto é o de trazer o significado da noção de *habitus* dentro do universo epistemológico de Bourdieu. Na introdução do livro *A economia das trocas simbólicas* (Bourdieu, 1987), Miceli cita trechos que condensam a noção de *habitus* trazida nos trabalhos de Bourdieu, ou seja, *habitus* são:

“sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, que dizer, enquanto princípio de geração e de estruturação de práticas e de representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem que, por isso, sejam o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu objetivo sem supor a visada consciente dos fins e o domínio expresso das operações

necessárias para atingi-las e, por serem tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação combinadas de um maestro” (Bourdieu, 1987,p.174).

Miceli (1987:41) afirma que o *habitus* é a mediação entre as estruturas constitutivas de um tipo singular de contexto e o domínio das práticas e representações. É uma relação dialética entre estruturas objetivas e as disposições estruturais (conjuntura). O *habitus* é um estado particular da estrutura, que por seu *modus operandi*, permite a atualização ou reinvenção deste *habitus* inicial. É um principio gerador, que possibilita improvisações reguladas, ajustamento e inovação às exigências postas pelo contexto/conjuntura. Esta mediação possibilita o entendimento do espaço de liberdade na práxis social.

O *habitus* interioriza as estruturas exteriores, mas as práticas dos agentes exteriorizam os sistemas de disposições incorporadas,

“um conjunto de esquemas implantados desde a primeira educação familiar, e constantemente repostos e reatualizados ao longo da trajetória social restante, que demarcam os limites à consciência possível de ser mobilizada pelos grupos e/ou classes, sendo assim responsáveis, em última instância, pelo campo de sentido em que operam as relações de força”. (Miceli, 1989, p. LXIII).

O *habitus* fornece elementos para ação, um senso prático, que no esporte é chamado de senso do jogo (Bourdieu, 2005, p.42) que num dado momento é acionado de forma única. O agente desenvolve estratégias, produto do senso prático que o permite jogar o jogo social. (Bourdieu, 2004, p.81) Fazendo um paralelo como uma partida de futebol, poderíamos entender o jogo-jogado como o momento em que o *habitus*, mobilizado como estrutura estruturante, é ativado e o jogo-regra como estrutura estruturada. Ainda nas palavras de Bourdieu, o *habitus* é:

(...) “um sistema de disposições duráveis e transferíveis que integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções,

apreciações e ações, e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por estes resultados”. (Bourdieu, 1983, p.65).

Com a finalidade de esmiuçar a gênese da noção de *habitus* e documentar suas principais propriedades teóricas, Loïc Wacquant (2004) compõe um artigo que elenca de forma primorosa os horizontes de mobilização sociológica desta noção. Vou me ater apenas a algumas construções teóricas citadas por ele, tais como: disposição durável e transferível: sua relação com a prática; aptidão social; simultaneidade de ser estruturada e estruturante.

Os *habitus* são disposições duráveis e transferíveis por constituir modos específicos de pensar, sentir e agir; são disposições duráveis porque do mesmo modo como são construídas, podem sofrer corrosão e até mesmo se desmantelar mediante a forças externas. E, além disso, são disposições transferíveis para vários domínios da prática, inclusive a escolha de estilos de vida.

De acordo, com o lócus de produção e a finalidade de seu uso, o *habitus* se relaciona diretamente com a prática, é uma competência prática (Wacquant, 2004). De fato por ser uma aptidão social varia mediante o tempo, o lugar e as distribuições de poder. Os princípios de socialização e de individuação da noção de *habitus* permite-nos entender a partilha dos condicionamentos sociais similares, ao mesmo tempo em que cada pessoa incorpora um conjunto incomparável de esquemas. Assim, o *habitus* é fruto de meios sociais passados e estruturados, ao mesmo tempo em que tem ação estruturante nas ações e representações do presente. Pode-se estabelecer uma relação entre a noção de *habitus* e a formação intelectual e moral

Enfim é possível apreender melhor as discussões sobre o *habitus* professoral e o que significa para compreender a prática docente, se entendermos a história e a origem da noção de *habitus*. Muitos são os desdobramentos e os usos dessa noção, mas irei me ater inicialmente à noção utilizada por Aristóteles. A palavra *habitus* é a tradução da noção grega de *hexis*, que

designa “características do corpo e da alma adquiridas em um processo de aprendizagem” (Setton, 2002, p.61).

Diante destes sentido próprio e figurado da noção, cabe entender que Bourdieu utilizou a palavra *habitus*, trazida da tradição aristotélica, fazendo diferentes usos.

Mesmo com a mudança epistemológica trazida por Bourdieu (1983), algo de estrutural ficou da noção aristotélica que é o papel da educação na formação de *habitus* e se tratando de histórias de vida e trajetórias docentes ficam evidentes as marcas da socialização na produção de certos gostos e preferências adquiridas nestes percursos. Tendo isto postou seja, pode-se buscar as origens da noção de *habitus* no pensamento de Aristóteles.

Neste sentido, vale distinguir o que analisou Marcondes (1999), quando analisa a cisão filosófica entre a impossibilidade de se ensinar à virtude – conforme o pensamento de Platão - e a possibilidade de fazê-lo, segundo o que afirmou Aristóteles.

Aristóteles entende que a virtude é um hábito que deve ser ensinado e é esta uma tarefa importante do aprendizado humano. Neste percurso, segundo Aristóteles, existem duas espécies de excelência: a intelectual e a moral. A excelência intelectual nasce e se desenvolve mediante a instrução e a excelência moral é o produto da virtude aprendida ou do hábito (Marcondes, 1999). Esse pensamento de Aristóteles pode ser bem compreendido quando este filósofo indica que:

“Portanto, nem por natureza nem contrariamente à natureza a excelência moral é engendrada em nós, mas a natureza nos dá a capacidade de recebê-la, e esta capacidade se aperfeiçoa com o hábito (...) quanto às várias formas de excelência moral, todavia adquirimo-la por havê-las efetivamente praticado, tal como fazemos com as artes. As coisas que temos que aprender antes de fazer, aprendemo-la fazendo-as – por exemplo, os homens se tornam construindo, se tornam citaristas tocando citara; da mesma forma,

tornamo-nos justos praticando atos justos, moderados agindo moderadamente, e corajosos agindo corajosamente”.(Aristóteles, apud Marcondes, 1999, p.52).

Sendo assim, a educação é formadora moral e intelectual das atitudes do homem e da sociedade. A educação é formadora de *habitus* e por meio dela se potencializam as excelências. E seus princípios e práticas determinarão a formação ética e moral dos homens.

A qualidade teórica e cultural da formação de professores também influencia na produção do *habitus* (Silva, 2005), assim como a excelência intelectual nasce e se desenvolve pela educação e pela instrução (Marcondes, 1999). Assim, posso afirmar que a formação inicial dos professores e suas memórias sobre a escola e sobre os seus professores influenciam nos seus *habitus*. Do mesmo modo, que a excelência moral da formação de professores é fundamentada na prática docente: nas experiências desenvolvidas nos anos iniciais de profissão.

Uma das perguntas mais frequentes nesta questão é onde os professores acreditam aprender para ensinar na sala de aula: nos cursos de formação ou na prática? É a partir da ação, que o *habitus* professoral é definido e consolidado enquanto culturas docentes de sala de aula, assim como as estratégias daquele grupo, o que fazem para ensinar, porque agem desta maneira e não de outra.

Uma questão política envolve o caráter técnico e ético da ação docente. É o que está inserido na possibilidade de realizar a ação docente e de repensá-la. O caminho de se repensar a prática docente é o de dar oportunidade à professora de refletir sobre sua identidade de professora (Schön, 1992) e promover a descoberta de que diferentes saberes docentes compõem seu *habitus*. Este também é um caminho para se reconceptualizar as políticas públicas para educação.

2. O caminho epistemológico de Bourdieu

A discussão de *habitus* se insere no modo de conhecimento, que Bourdieu (1983) chamou de praxiológico, pois tem como objeto não só o sistema das relações objetivas que estruturam as representações da prática, mas também as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas nas quais se atualizam e que tendem a reproduzir.

No seu itinerário de pesquisa, Bourdieu (1997) se interessou por problemas antropológicos. Por exemplo, quando estudou o casamento típico das sociedades árabe-berberes percebeu que o casamento com a prima paralela representava cerca de três a quatro por cento dos casos, e de cinco a seis por cento nas famílias moabitas mais rígidas. Estes dados ilustravam que a regra de parentesco era incapaz de integrar tais resultados, sendo assim fez uso da palavra estratégias matrimoniais, entendendo-as como possíveis “lances” que os agentes realizam em diferentes situações, que não conseguem ser previstos.

Analisando a noção de *habitus*, vale destacar o estudo de Bourdieu (1987) a respeito da obra de Panofsky. Este pesquisador se interessou em buscar uma explicação para as homologias entre a evolução da arte gótica e do pensamento escolástico. Qual seria então a conexão para elucidar as equivalências entre arte e teologia? Panofsky afirmou que existem ‘*habitus mentais*’, que estão presentes em qualquer civilização. Então, esta conexão entre as práticas e estruturas é realizada pelo *habitus*. O pensamento escolástico - que se utilizou do conceito de *habitus* como analisado por Aristóteles - indica que uma série de práticas de formulações mentais, de formas de entendimento, de padrões que vão se internalizando como um *habitus*. Este é, então, um sistema de esquemas inconscientes e internalizados ou:

“Um conjunto de esquemas fundamentais, previamente assimilados, a partir dos quais se engendram, segundo uma arte da invenção semelhante à da escrita musical, uma infinidade de esquemas particulares” (...) “sistema de esquemas interiorizados que permitem engendrar todos os pensamentos, percepções e as ações características de uma cultura, e somente esses”.(Bourdieu, 1987, p.349).

No texto “Quel rapport établissez-vous entre l'*ethos* et l'*habitus*, et d'autres concepts comme celui d'*hexis* que vous employez aussi?” extraído do “Le marché linguistique” numa exposição feita à Universidade de Genebra, Bourdieu (1978) explicita o princípio fortemente gerador da idéia de *habitus*, dizendo porque se centrou nesta palavra e deixou outras como periféricas, tais como *eidōs* (sistema de modelos lógicos); *hexis* (a dimensão postural e gestual do *habitus*) e *ethos* (sistema de modelos práticos e axiológicos). O *habitus* engloba *eidōs*, *ethos* e *hexis*, mas se opõe à lógica consciente e intencional da ética.

Na sua trajetória acadêmica, Bourdieu usou várias palavras (*eidōs*, *ethos*, *hexis* e ética) que ajudaram a iluminar o percurso de explicações sobre a noção de *habitus*. Como princípio prático, o *habitus* é indissociavelmente lógico, axiológico, teórico e prático. Ele chama o *habitus* de máquina de produção de práticas ou discursos, princípio inventivo que produz inúmeras soluções ligadas às suas condições de produção. Ou seja, a trajetória de incorporação de um *habitus* envolve a história deste agente na dialética com as condições de produção destas disposições.

O *habitus* tende a reproduzir a lógica objetiva dos condicionamentos, mas fazendo-lhe sofrer uma transformação. Ele é um gerador de possibilidades que não podem ser mecanicamente calculadas.

O uso inicial da noção de *ethos* se deveu à opção de esclarecer que existem princípios práticos, que são diferentes dos princípios intencionalmente coerentes que compõem a ética.

Assim, a ética seria uma moral sistematizada e o *ethos* um princípio de ação, inconsciente mais seguindo a sua própria lógica. Ou seja, um sentido inconsciente para os agentes que o possuem. Já a *hexis* é a “externalização postural” do *habitus*, que são disposições corporais e gestuais, como maneiras de ser do corpo. E esta é apenas uma dimensão do *habitus*.

Brito (2002) relata como tem sido efetuada disputa no campo acadêmica a respeito da sucessão epistemológica sobre o conjunto da obra de Bourdieu. Meu interesse no seu artigo se refere às suas produções críticas dos autores: Lahire e Jean-Claude Kaufmann sobre a noção de *habitus*.

Lahire (2002) afirmará que o *habitus* é apreensão do social sobre a forma incorporada de mecanismos de escolhas guiados por disposições socialmente construídas e transferíveis. Os saberes têm história e são socialmente incorporados em múltiplos espaços. E esta é a questão das múltiplas ancoragens de aprendizagem que embasa o caráter plural e diferenciado de constituição do *habitus* para este pesquisador.

Segundo Bourdieu (1989), o indivíduo incorpora um *habitus* nas relações que ocorrem na sociedade. No exame destas práticas, o que ele incorpora são representações que o tornam semelhante ao grupo que pertence. Na cristalização de seu *habitus*, eles se transformam em representações coletivas duráveis que são incorporadas individualmente. Como ‘disposições duráveis’ não retira do sujeito o poder de realizar escolhas, posto que age como um sistema sempre atual de esquemas de construções, como princípio gerador e organizador que funciona como sinalizador de práticas e representações que se assumidas farão parte da construção identitária dos sujeitos. Ou seja:

“*Habitus* não é destino. *Habitus* é uma noção que me auxilia a pensar as características de uma identidade social, de uma experiência biográfica, um sistema de orientação ora consciente ora inconsciente. *Habitus* como uma matriz cultural que predispões os

indivíduos a fazerem suas escolhas. Embora controversa, creio que a teoria do *habitus* me habilita a pensar o processo de constituição das identidades sociais no mundo contemporâneo”.(Setton, 2002:61).

O *habitus* abre uma possibilidade de atualizações das “disposições estruturadas”, a partir de demandas conjunturais. Os *habitus* sobre a docência são apoiados em pertencimentos e origens históricas, por isso o agente pode desenvolver uma série de *habitus* segundo as experiências que adquire.

Segundo Setton (2002) o *habitus* media e concilia o mundo objetivo e o mundo subjetivo das individualidades, ao captar “a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade”. Afirma que a construção do *habitus* é mediada pelas instâncias produtoras de valores e de referências identitárias (família, escola e a mídia). Pensar que as transformações tecnológicas e sociais nas instituições instauram novos quadros analíticos e produzem uma transitoriedade na definição de identidades e nos papéis da família e da escola.

As perguntas que trago são: qual é a força da tradição (instituições primárias da socialização) na cristalização das estruturas identitárias e como se traduzem estas mudanças sociais na constituição de identidades docentes? Posso, afirmar que existem elementos que se mantêm na construção de identidades docentes?

Numa discussão sobre a constituição dos sujeitos, García Canclini (2005:185) problematiza que num tempo de “digitalização de serviços somada a precarização do trabalho, vem propiciando uma desresponsabilização dos sujeitos individuais e coletivos”, cada vez mais se percebe que o sujeito é fabricado e simulado. A noção clássica de sujeito tem sido modificada pelas transformações tecnológicas e comunicacionais, criando novos espaços e tempos, possibilitando múltiplos pertencimentos e o acesso a signos de identificação de muitas sociedades, incluindo o crescente processo de migração.

Ainda pensando nesta múltipla territorialização dos sujeitos, não sendo sujeitos de uma só cultura, as marcas de constituição dos sujeitos são referências híbridas.

Neste contexto, Canclini (2005:195) visita a noção de *habitus* com o objetivo de “limpar” o conceito de sujeito das ilusões egocêntricas, visto que é uma teoria dos sujeitos coletivos, dos agentes. Segundo ele, de acordo com a teoria de Bourdieu, a configuração do sujeito se dá no intercâmbio entre estruturas estruturantes e respostas subjetivas dos agentes a partir das práticas, por conseguinte mediadas pelo *habitus*. Nos gostos, nas preferências e nas escolhas profissionais são arregimentadas pela prescrição inconsciente do *habitus*, por isso é que “são maneiras de escolher que não são escolhidas” (p.196). Canclini preocupa-se de modo especial com as práticas, de modo que a análise da sua constituição não fique ligada somente à execução do *habitus* e a apropriação de um capital, mas de constituir posicionamentos de classe. Se pensarmos as identidades nas fronteiras, nos entre-lugares o *habitus* vai promover reinvenção. Assim,

“(...) embora o *habitus* tenda a reproduzir as condições objetivas que o engendraram, um novo contexto, a abertura de possibilidades históricas diferentes, permite reorganizar as disposições adquiridas e produzir práticas transformadoras”.(Canclini, 2005:197).

3. O sentido do jogo: os agentes e o campo

As professoras são agentes. Estou me apropriando da construção epistemológica de Bourdieu (1990:21) em relação ao sujeito. A opção de Bourdieu pela palavra agente é uma escolha epistemológica para atestar o lugar do agente na estrutura e para explicar a ação do agente, não como uma determinação cega a uma regra, nem como uma racionalização premeditada, mas como produto do senso prático. Sendo assim, não existe uma transposição

linear da estrutura sobre o agente. O jogo simbólico requer vantagens e interesses que alimentam lutas que se travam no campo, acordos implícitos e explícitos.

A ênfase na regra e no modelo tem a prerrogativa de diminuir o poder de ação do agente, em contrapartida às palavras estratégia, *illusio* e libido refletem melhor a produção do senso prático. De acordo, com sua origem etimológica, a palavra *illusio* vinda da raiz *ludus* (jogo) se refere a interesse, o que significa jogar o jogo por acreditar que é importante estar nele. Segundo Bourdieu (2005:139), as ações dos agentes possuem um “espírito estruturado” em cumplicidade com o campo. Pode-se dizer que os agentes perseguem alvos quando jogam. Assim, como associam os alvos de interesse perseguidos no sentido do jogo à libido, como pulsões sociais.

“(...) os jogos sociais são jogos que se fazem esquecer como jogos e a *illusio* é essa relação encantada com um jogo que é o produto de uma relação de cumplicidade ontológica entre as estruturas mentais e as estruturas objetivas do espaço social. Isto é o que quero dizer ao falar de interesse: vocês acham importantes, interessantes, os jogos que têm importância para vocês porque eles foram impostos e postos em suas mentes, em seus corpos, sob a forma daquilo que chamamos de o sentido do jogo.” (Bourdieu, 2005, p.140)

Sendo assim, não existe uma transposição linear da estrutura sobre o agente. Justamente porque se precisa de reconhecimento das regras daquele campo, do acordo de vantagens e necessidades que se alimentam no jogo simbólico. Não se pode ignorar a eficácia de disposições de um corpo, nem a lógica e nem o sentido do jogo existente no campo. Nas ações dos agentes têm-se respostas a regras conscientes, como leis de funcionamento e também condições de realização de práticas que dependerão de disposições similares ou não ao campo, e que se concretizam pelos agentes de forma inesperada e impensada.

Os agentes possuem ‘interesse’ no jogo, há coerência e lógica nas suas ações mesmo que não sejam racionais, obedecem ao sentido do jogo. Deste modo, os agentes não agem de modo desordenado e desenfreado. Suas condutas não se racionalizam, no momento da escolha, mas tem uma lógica no sentido do jogo.

Este jogo ocorre no campo e Bourdieu (2004) elaborou a noção de campo para escapar da definição de ciência como algo isolado do mundo social (p.20). O campo é um microcosmo relativamente autônomo por ser dotado de leis próprias que determinam as relações objetivas entre os que compõem o campo: os agentes. Essas leis determinam o que eles podem e não podem fazer. Suas tomadas de posição são marcadas pela posição que ocupam na “estrutura das relações objetivas entre os diferentes agentes”.(p.23) Os agentes não são partículas passivas, mas se envolvem em lutas dentro do campo. E as disposições adquiridas que são chamadas de *habitus* são maneiras de permanência e de resistência às forças do campo.(p.28)

A lei que rege a relação entre as estruturas, o *habitus* e a prática, é a lei marcada pela estrutura das relações constitutivas do campo e que mede as relações diretas entre os agentes e destes com as instâncias formadoras de bens simbólicos. A partir desta socialização que o agente assume índices e signos selecionados e interpretados conforme esquemas inconscientes do *habitus*. Portanto, as identidades de cada agente e suas representações sociais são resultado deste sistema de estratégias, de aspirações e ambições mais inconscientes que conscientes e característicos de quem ocupa este lugar na sociedade.(Bourdieu, 2004, p.161).

As trajetórias dos agentes permitem tomar posição no campo e as rupturas que se engendram no campo são o resultado de trajetórias atípicas, que acumulam as estratégias e as tomadas de posição de interesses e intenções próprias da história destes agentes.

Neste ponto e no contexto que se vem analisando, vale destacar que o que se constitui como cultura é o componente variável que simboliza a corporificação de práticas, de virtudes, de

ações que determinam o *habitus* de um grupo. As identidades docentes são resultantes de incorporações de valores e sentidos, que ao longo da prática profissional se enredou em suas vidas, delimitando “modos de trabalho”, que determinam concepções sobre a docência.

Estas concepções de docência e representações sobre a profissão docente são produzidas na dialética entre agentes e estruturas. Assim, cabe trazer o que Bourdieu (1989) fala sobre a história objetivada e incorporada. Esta discussão é pertinente para o entendimento do *habitus* professoral, como produção social e coletiva que envolve os significados atribuídos aos conhecimentos escolares, aos saberes docentes e ao modo como se configuram as culturas escolares.

A história objetivada se incorpora em *habitus*, à medida que os agentes em “cumplicidade ontológica” com o mundo social dão significados aos objetos. Os significados dados aos objetos são atualizados pelos agentes e é por meio deles que a cultura corporificada é o resultado da apropriação e da produção das práticas sociais e coletivas. Assim, as culturas docentes são produtos de internalizações e externalizações de símbolos, prática e comportamentos. Ou seja:

A história objetivada se atualiza, à medida que os agentes a incorporam, “a história em seu estado objetivado, quer dizer, a história que se acumulou ao longo do tempo nas coisas, máquinas, edifícios, monumento, livros, teorias, costumes, direito, etc., é a história no seu estado incorporado, que se tornou *habitus*”. (Bourdieu, 1989, p.82).

A história incorporada se reflete na história objetivada, e se espelha uma na outra, pois na memória de cada *habitus* se vê refletida, dialeticamente, a prática coletiva daquela classe ou daquele grupo.

Nas suas biografias individual e grupal, os docentes construíram uma trajetória social que são traços pertinentes da história incorporada. E no campo intelectual e de poder possui um valor

em relação com os demais agentes destes campos e a construção do *habitus* é preponderante para identificá-lo como grupo. Na relação do *habitus* com a história do grupo Bourdieu (1987,191) o conceitua como

“sistema de disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes. Tais práticas e ideologias poderão atualizar-se em ocasiões mais ou menos favoráveis que lhes propiciam uma posição e uma trajetória determinadas no interior de um campo intelectual que, por sua vez, ocupa uma posição determinada na estrutura da classe dominante.”

4. *Habitus* professoral: marcas das trajetórias sociais

No livro *A economia da trocas simbólicas*, Bourdieu (2004) evidencia a existência de marcas de distinção que são sistemas de atos e procedimentos de diferenciação e de definição dos agentes, fruto das diferentes posições na estrutura social, que produzem relações simbólicas distintas entre os agentes e na sua relação com a instituição.

Os *habitus* professorais estão ligados a uma trajetória passada. São estilos de vida, maneiras e gostos incorporados.(Bourdieu, 1989) A educação dos agentes - a trajetória escolar e acadêmica de cada professora, suas experiências com a escola e suas representações sobre sua escolarização inicial ajudam compor o seu capital cultural e simbólico.(Bourdieu, 1989).

Estudar o *habitus* professoral destas professoras requer entender que seus capitais culturais e sociais se relacionam diretamente com o lócus profissional: a escola. Na legitimidade da profissão docente cabe a validação enquanto alunas do sistema escolar, o que constituiu por meio da experiência enquanto alunas de um conjunto de representações sobre a escola. O que é

estudar, quais as atividades escolares que mais gostaram de realizar, sobre disciplinas e professores admirados, sobre concepções de ensino e sobre experiências marcantes da escolarização. Assim, as professoras – que fizeram parte deste estudo - agora funcionárias públicas, como alunas das camadas populares se inseriram em escolas públicas e vivenciaram a experiência de sobreviver à violência simbólica encontrada na escola.

No corpo da professora se traduzem as linguagens da história incorporada. A *hexis* corporal é a tradução da internalização dessas linguagens como técnicas do corpo que foram coletivamente construídas. No caso da execução da língua, a palavra e as expressões das professoras remontam um capital lingüístico que foi incorporado no aprendizado da língua, falam de sua trajetória familiar, de seu capital social e cultural. As trajetórias marcam o corpo de professora por *habitus* professorais condizentes com as condições de apropriação, predispostas a se traduzirem em práticas diversas e possíveis.

No corpo da professora residem experiências da menina, da estudante, da mulher e das diversas identidades que foram sendo construídas nas trajetórias de formação. Bourdieu (1983:66) fala deste homem do passado: o homem do ontem, como aquele que nós não sentimos e que está inconscientemente internalizado em nós. A força desse passado no corpo da professora disponibiliza *habitus*, que são registros posturais e memória viva dos acontecimentos sociais. É claro que essa memória é um haver, um capital que está sempre em apropriações e negociações com a experiência atual do agente. Mas, é um capital em fluência, em perdas e ganhos, em adaptações nas ocasiões de ação.

Quando Bourdieu se remete à escolha profissional afirma que ela é potencializada por princípios geradores e inconscientes que encontra nas condições objetivas oportunidades cabíveis a estes princípios que são chamados de *habitus*. Assim,

“o princípio unificador e gerador de todas as práticas e, em particular, destas orientações comumente descritas como “escolhas” da “vocaçãõ”, e muitas vezes consideradas efeitos da “tomada de consciência”, não é outra coisa senão o *habitus*, sistema de disposições inconscientes que constitui o produto da interiorização das estruturas objetivas e que, enquanto lugar geométrico dos determinismos objetivos e de uma determinação, do futuro objetivo e das esperanças subjetivas, tende a produzir práticas e, por esta via, carreiras objetivamente ajustadas às estruturas objetivas.” (p.202)

E é este repertório de tomadas de consciência e de posição abstratamente possíveis que compõe um universo provável de opções que foram estruturadas num momento no passado e estruturantes no presente de cada circunstância. No caso de se fotografar uma ação deste repertório, poderia se entender como o agente é ativo e a estrutura também.

No texto intitulado de A experiência da diversidade no cotidiano, Nilda Alves (2002) se interroga sobre como são incorporados os valores e como agem os sujeitos dos cotidianos. Utiliza, então, a noção de *habitus*, como saberes não-sabidos para buscar entender como são incorporados nas nossas ações cotidianas os saberes da prática. Dessa maneira, nossas ações cotidianas são orientadas por crenças sem que os agentes saibam das suas existências.

Num estudo bibliográfico sobre o uso da noção de *habitus*, vê-se uma diversificada utilização em trabalhos de várias áreas. No entanto, não encontrei muitos trabalhos que usavam a noção como central e que a relacionasse diretamente imagens simbólicas interiorizadas e correlacionadas com os saberes e fazeres de um grupo de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental, nos primeiros anos de profissão. Os trabalhos mais significativos foram os realizados por Marilda da Silva em 2003 e 2005.

Em seu estudo, Silva (2005) afirma a partir da análise do *habitus* professoral se tem à possibilidade de entender as ações docentes e suas representações sobre o ato de ensinar na sala

de aula. De acordo, com os depoimentos das professoras, que foram sujeito de sua pesquisa, as experiências vividas na escolarização são um arsenal de vestígios que compõe o *habitus* professoral.(Silva, 2003).

A preocupação de Silva (2005) refere-se ao lócus de aprendizagem da prática e da teoria na formação de professores. Os referenciais epistemológicos são as noções de *habitus* de Bourdieu (1987) e de experiência de Thompson (1981), a relação entre as duas noções é à base da existência de uma noção na outra.

Na correlação das duas noções, Silva (2005) chegou a seguinte análise: que a racionalidade da noção de *habitus* em Bourdieu é legitimada pelo o que Thompson (1981) chama de “estruturas lógicas da noção de experiência”. Estas estruturas se repetem num mesmo acontecimento e foram observadas na ação da prática da classe operária inglesa no processo de sua auto-organização.

Neste trabalho intitulado, “Como se ensina e como se aprende a ser professor”, Marilda da Silva (2003) preocupa-se com a experiência do dar aula, assumindo a posição da Didática como disciplina eminentemente prática, e não técnica (p.113). A autora evidencia a existência do *habitus* professoral na prática de sala de aula com o domínio do conteúdo que desemboca na sua “explicação”. Os dados obtidos por meio da observação em sala de aula permitem entender o *habitus* como mediador entre a teoria e a prática.

Silva (2003) entrevistou 17 engenheiros e 22 professoras sobre a memória de seus professores da escolarização. Estes dois grupos distintos admiram os professores de acordo com o modo como “passavam” os conteúdos e, por conseguinte, esta ação docente lhes causou mudanças na vida prática. Além disso, existe em suas falas um conjunto de técnicas que são oriundos “das experiências vividas durante a história de escolarização e durante o exercício

profissional” (p. 119) que é um arsenal de disposições acerca do modo como pensam e como fazem seu trabalho.

A partir da análise e sistematização dos dados coletados por Silva (2005), pode-se afirmar que é no exercício da prática que se aprende a ensinar e onde se desenvolve o *habitus* professoral, que independe da formação didática específica e que possui quase nenhuma correlação com as a metodologia de modelos de ensino disponíveis na literatura e ensinados nos cursos de formação de professores, ou seja,

“Denominou-se *habitus* professoral o conjunto de ações que visivelmente eram exercidas pelo professor e pelas professoras observados, que recebiam respostas imediatas, objetivas e espontâneas de seus alunos, que estabeleciam relação direta com os gestos de ensino decididamente intencionais praticados por esses profissionais.”(158)

5. A relação do *habitus* professoral com as tecnologias culturais

É possível associar práticas coletivas a tecnologias culturais (SIMON, 1995) porque tais compreensões sobre o ensino-aprendizagem são construções do grupo e se tornam vínculos entre gerações de professores.

As práticas pedagógicas e o modo como usam os materiais, os objetos e as técnicas têm um caráter social, que antecede qualquer relação mecânica e técnica, já que Simon (1995:17) entende tecnologias culturais como

“conjunto de arranjos e práticas institucionais intencionais no interior dos quais várias formas de imagens, som, texto e fala são construídas e apresentadas e com os quais, ademais, interagimos. Essas tecnologias estão implicadas na produção de significados que dão às pessoas uma idéia de quem elas são e de quais serão seus futuros.”

Embora, ambas sejam coletivas e históricas estas noções de *habitus* e tecnologias culturais se diferem pela intencionalidade existente das tecnologias culturais e na inconsciência que ocorre na produção de *habitus*. É claro que o existe um caminho duplo de produção de *habitus* por meio da inserção do agente no campo de produção dessas tecnologias culturais, e, além disso, de interferência do agente na reconstrução dessas tecnologias por meio de *habitus* que se redimensionam na dialética entre agente e condições objetivas de produção do campo.

Os professores constituem esquemas de apreciação que utilizam ao adotar e fazer uso das diferentes posturas pedagógicas, que são tecnologias culturais (SIMON, 1995). Essas pedagogias de “dar aula”, estes manejos encontrados no fazer em sala de aula são tecnologias culturais, por serem resultados de permanências e de invenções. E sendo, história objetivada, as coisas da escola, as práticas pedagógicas se tornam apropriações institucionais e são incorporadas pelos agentes. E o modo como usam os artefatos culturais tem inicialmente história no passado e no conjunto de definição que se tem deles.

O que foi normalizado neste corpo de professora e o que transgride ao sistema educacional estão juntos na prática pedagógica. São instâncias inseparáveis por serem potencializadas na ação. As professoras aprendem a legitimar a arquitetura pedagógica (Fernandes, 2005), ou seja, os objetivos, currículos, programas e processos de validação de aprendizagens e também aprendem a deslegitimá-las.

As tecnologias culturais são aprendizagens pedagógicas, que foram construídas historicamente no coletivo de práticas e concepções sobre o ensino-aprendizagem. Elas são artefatos culturais, que se concretizam nos diferentes usos que fazemos delas. Haja vista, os diferentes usos que os professores fazem dos métodos e objetos.

O imaginário social da professoras pode possibilitar ou impedir um conjunto de ações práticas, sendo assim necessário entender que este imaginário é inconscientemente alimentado por *habitus* professorais, que são geradores de práticas e modos de ação pedagógica.

Essas representações sociais são construídas nas trajetórias de escolarização, mas também em cada espaço de trabalho, em cada escola, nas relações interpessoais desenvolvidas e cotidianamente construídas. Então, em cada escola um emaranhado de códigos e símbolos são utilizados pelos agentes e que tem sentidos para os que se inserem nela. Os professores criam modos particulares de expressão simbólica e textual.

Assim, como a escola é um espaço qualificado, em que delimita determinados comportamentos e atitudes geradoras de valores (Fernandes, 2005), entendemos o corpo da professora como um espaço qualificado onde estão inscritos rituais da profissão, memórias de socialização primária e as diferentes concepções sobre a docência.

Permito-me olhar para o *habitus* como aquilo que tradicionalmente é entendido como característica coletiva, o que regularmente se repete e é aceito pelo grupo, mas também para o que está diluído nos fazeres docentes, e que, contraditoriamente, tornam a cultura docente àquilo que não é definido nos manuais do bom professor, nem nos projetos de formação inicial e continuada.

É neste contexto que cabe um olhar mais atento para os saberes experienciais, que são desenvolvidos ao longo da carreira e nascem nos acasos e nas aventuras do dia a dia. Esses saberes, segundo Tardif (2002), são incorporados em forma de *habitus* e de habilidades de saber-fazer e de saber-ser e brotam da experiência e são validados por ela. Os *habitus* permitem entender a identidade profissional como uma personalidade, que o docente adquire durante o tempo, em virtude das exigências e condicionantes mais ou menos provisórios, que demandam improvisação e habilidade pessoal.

A atividade docente é realizada numa rede de interações com outras pessoas, com as instituições e com as normas que devem reger os seus trabalhos. É uma atividade contextual.

Os professores, dentro de seu grupo social, apresentam normas, valores, crenças que norteiam seus comportamentos e dão sentido às suas ações e às práticas pedagógicas. A voz do professor reflete os valores, as ideologias e os princípios estruturais que dão sentido às histórias, à cultura e às subjetividades que definem o trabalho do dia a dia dos educadores. (Giroux e McLaren, 1999). O *habitus* professoral é mobilizado nestas situações.

No artigo intitulado “Profissão docente: uma rede de histórias” Isabel Lelis (2001) trabalha com histórias de vida de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental, problematizando os sentidos aplicados ao trabalho docente e ao magistério enquanto categoria profissional. Os sentidos de incompetência e despreparo estão presentes em discursos e documentos das políticas estatais e são construções que desqualificam o magistério. É por isso que Lelis (2001) associa o *habitus* a “fragmentos de processos invisíveis” (p.41), que estão presentes na história de vida de professoras moradoras da cidade do Rio de Janeiro – que foram os sujeitos de sua investigação - e que a partir destas outras histórias é possível relativizar as imagens de incompetência técnica e passividade encontrada em documentos oficiais. Lelis (2001) reflete sobre a identidade social das docentes ouvindo histórias de vida forjadas pelo processo de socialização familiar, escolar e profissional. Assim, o seu trabalho possui ligação com o que me propus fazer: uma análise do *habitus* professoral, por meio das trajetórias de vida.

A minha investigação possui, também, aproximações com o trabalho de Lelis (2001) quando opto por professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental e por me comprometer a repensar a formação de professores pela descobertas dos saberes e fazeres que compõem as culturas docentes. Eu me propus entender, junto com os sujeitos investigados: as professoras; suas construções e imagens simbólicas interiorizadas. E durante o trabalho de análise das

entrevistas realizadas pude entender que seus saberes e fazeres incorporados estão diretamente relacionados às concepções da docência que possuem e que são profundamente produtoras e produzidas por *habitus* sempre redimensionados pela experiência cotidiana do magistério. Penso que a descoberta de parte de suas culturas foi um achado coletivo e individual de trajetórias de vida, que tem a possibilidade de redimensionar concepções e práticas as quais estão alicerçadas as formações iniciais e continuadas das docentes. Assim, foi possível repensar e problematizar a formação de professores, a partir do que as professoras apresentaram como suas experiências e práticas.

Os professores incorporam suas identidades nas suas diversas redes de relações e em vários espaços. Segundo Alves (2004) a formação das professoras se dá em múltiplos espaçotempos: o acadêmico, o da prática pedagógica cotidiana, o da ação governamental, o da prática política coletiva, o das pesquisas em educação. Essas esferas se inter cruzam e produzem conhecimentos que não podem ser compartimentados, mas são múltiplos e difusos, assim, como *habitus* professoral é incorporado nos diferentes territórios de inserção social das professoras.

Quando a proposta de formação de professores tem um olhar unidirecional para os saberes docentes, isto produz o discurso do fracasso docente registrado nos relatórios que legitimam incapacidade e desinteresse dos professores com a profissão. Enfim, a noção de complexidade e de multirreferencialidade permite-nos entender que se o processo de ser professora começa muito antes da adesão formal à profissão. Então não se pode entender identidades como algo isolado e congelado num presente ou num passado. Os tempos de construção da docência são inter cruzados. Então, se múltiplas são as identidades, múltiplas são as imagens que trazem de si, de sua profissão e das coisas que fazem parte de seu universo docente.

É importante olhar a formação de professoras de forma a se articular à possibilidade de entender a cultura docente - em consonância com os conhecimentos que são produzidos na

intercessão com a escola - e a cultura escolar que coabita com a cultura do mundo fora da escola, numa relação localglobal (Alves, 2004). Por isso, a prática diz muito desses contextos de formação e dessas imagens docentes e são estes conhecimentos traduzidos no dia a dia do trabalho docente, que devem se levados em conta quando se pensa em formação de professores.

No decorrer deste trabalho, pretendo fazer uma aproximação do *habitus* professoral incorporado por um grupo de docentes das séries iniciais do Ensino Fundamental, tendo como ponto de partida suas histórias de vida e suas experiências iniciais na profissão, enredadas nos diferentes contextos de socialização. Para tal, irei no próximo capítulo apresentar dados sobre a pesquisa realizada e a seguir a análise destes dados.

CAPÍTULO 3

A INVESTIGAÇÃO REALIZADA

As discussões teóricas sobre a noção de *habitus* estão conectadas ao objetivo central deste trabalho que é entender as construções e imagens simbólicas interiorizadas pelo grupo de professoras das séries iniciais da rede pública de Nova Iguaçu; e correlacioná-las com as práticas pedagógicas adotadas (tais como: saberes e fazeres que compõem as culturas docentes deste grupo de professoras).

Os *habitus* são sinalizados em suas falas por concepções e valores que orientam sua adesão à profissão e a múltiplas formas de ser professora, num processo de escolha, onde matrizes e disposições orientam ações docentes. A investigação focou os primeiros momentos da escolha da profissão e a recordação dos fatos que ocorreram nos primeiros anos da profissão.

Por conseguinte, nesta dissertação ouvi histórias de vida de professores, aquilo que foi se constituindo como observação do trabalho escolar, modos de entender a ação docente e a prática pedagógica desde seus tempos de criança até o que se deu, mais recentemente, como sua formação inicial e sua prática profissional. O que foi se implantando, a partir do trabalho docente, como formas de atuação, experiências repetidas, maneiras de fazer, que foram se articulando com outras atividades do grupo de professoras e com a troca de experiências, comunicadas nos espaços da ação pedagógica.

1. Coleta de dados

A coleta de dados foi realizada basicamente por meio de entrevistas gravadas, com a autorização dos sujeitos da pesquisa: as professoras. A escolha dos sujeitos se deveu ao fato de

lecionarem nas séries iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de Nova Iguaçu e de possuírem entre dois a dez anos de experiência docente na rede pública. Isso foi pensado no sentido de se ter um grupo de professoras que apresentassem algumas características comuns em relação à experiência docente.

Entrevistei onze professoras da rede pública de Nova Iguaçu/RJ que também tinham experiência em escolas particulares. O que foi trazido em seus relatos narra as experiências vividas dentro desses dois espaços da cultura escolar e também sua trajetória de formação de professores. Além das entrevistas gravadas, tomei o cuidado de fazer anotações dos acontecimentos, das indagações realizadas no percurso da investigação e dos pontos para refletir em um Diário de Campo, que comporta também dados mais quantitativos coletados e as características sócio-culturais dos sujeitos da pesquisa.

Com a finalidade de sinalizar a importância da escolha da entrevista como procedimento básico de coleta de dados desta investigação, pretendo elucidar seus procedimentos epistemológicos e metodológicos e em qual direção eu caminhei para realizar meu trabalho.

2. Pressupostos epistemológicos e metodológicos da entrevista

Inicialmente, vale destacar que a entrevista é uma relação social entre pessoas, é um instrumento da interação (Ludke e André, 1986; Thompson, 1998; Bodgan e Biklen, 1994). Nesses termos, alguns cuidados são pré-requisitos em qualquer tipo de entrevista. O respeito ao entrevistado, “que envolve o local e horário marcados e cumpridos de acordo com a conveniência até a perfeita garantia do sigilo e anonimato em relação ao informante, se for o caso”, (Ludke e André, 1986), além do respeito ao universo cultural do entrevistado.

Zago (2003) traz três questões para refletir sobre a perspectiva qualitativa de entrevista e sua utilização: a representatividade; as condições de realização e a prática do procedimento da “participação”. Assumi estas perspectivas, ao escolher professoras que consideram sua profissão valiosa e que possuem representatividade em relação à problemática que estudo. Quanto aos locais escolhidos para realizar a entrevista, procurei adequá-los à disponibilidade e ao interesse das professoras.

Quanto à participação, antes de ocorrer à entrevista, as professoras eram informadas sobre o objeto de pesquisa e as finalidades da investigação, o que favoreceu uma melhor participação das informantes. É o que Thompson (1998) aconselha:

“Comece então explicando o tema de seu projeto ou de seu livro e a maneira como o informante pode auxiliá-lo. Muitos dirão que não têm nada de útil para lhe contar e precisarão que se reafirme que a experiência que possuem é preciosa.” (THOMPSON, 1998, p.266).

A habilidade do entrevistador é um processo de aprendizagem, que envolve respeito pelos outros e pelas suas opiniões, exigindo “flexibilidade” ao se deparar com diferentes afirmações e deixando o entrevistado falar sem interrupções. E isto só acontecerá se o entrevistador desenvolver a capacidade de ouvir atentamente e de estimular a participação do entrevistado, de maneira que expresse livremente seus relatos num clima de confiança. No sentido de potencializar a participação das professoras, conversávamos antes de forma informal para descontrair e criar um clima mais amigável. Quando foi necessário, fiz intervenções que procuravam possibilitar a exemplificação e especificação de fatos relatados pelas entrevistadas.

As entrevistas são “fontes orais” que podem promover a história oral e a redocumentação de fatos e assim ampliar e redimensionar a problemática trabalhada na investigação. O uso das entrevistas permite a realização de uma história interpretativa, cuja matéria prima são as

impressões, opiniões, sentimentos e crenças dos sujeitos da pesquisa. (PAIS, 2003) As fontes orais permitiram a aproximação do cotidiano das professoras entrevistadas de sua cultura e de seus *habitus*.

A interação entre o entrevistador e o entrevistado e a relação de mediação com as questões propostas, a partir de um roteiro previamente pensado, permitiu uma aproximação de suas representações e de seus *habitus*.

Thompson (1998) afirma que a história oral pode ser realizada com o uso da entrevista, na busca de um registro subjetivo do informante e do modo como ele enxerga a vida. A entrevista compreensiva e qualitativa trouxe-me a possibilidade de, segundo Zago (2003), usar fontes orais como marcos interpretativos da história. É por isso, que as narrativas podem ser compreendidas como formas de arte, que transmitem significados simbólicos.

Numa perspectiva qualitativa e compreensiva da entrevista, Zago (2003) defende que os instrumentos de coleta de dados somente ganham sentido articulados à problemática de estudo e devem acompanhar as suas diferentes etapas. A autora adota uma postura cética diante de análises reducionistas que interpretam a realidade numa relação mecânica de causa e efeito. Assim, os dados da pesquisa precisam ser contextualizados.

Essas considerações são importantes tendo em vista que o problema é construído de forma singular em cada investigação. A realidade escapa aos manuais de pesquisa, por isso Zago (2003) defende que os pesquisadores criem seus roteiros de entrevista levando em consideração que a problemática a ser estudada está em constante construção e que ocorrem variações e peculiaridades locais. A utilização deste instrumento visa a compreensão do social (THOMPSON, 1998, p.258). Entendo, pois, a pesquisa de campo como ponto de partida para esclarecer algumas das questões levantadas e descobrir outras.

A entrevista compreensiva não tem uma estrutura rígida, por isso possibilita o redirecionamento das questões e possíveis alterações no seu curso. Zago (2003) afirma que:

Na entrevista compreensiva, o pesquisador se engaja formalmente; o objetivo da investigação é a compreensão do social e, de acordo com este, o que interessa ao pesquisador é a riqueza do material que descobre. (...) inverte as fases da construção do objeto: a pesquisa de campo não é mais uma instância de verificação de uma problemática preestabelecida, mas o ponto de partida desta problematização. (p. 289).

3. A entrevista: roteiro base e sua aplicação

Nas entrevistas com as professoras levantei alguns dados que permitiram contextualizar relatos trazidos nas entrevistas. Estes dados se referem à origem sócio-cultural e formação profissional, que engloba a educação familiar e escolar, além cursos realizados durante suas trajetórias profissionais.

A minha questão principal foi a de analisar o *habitus* professoral do grupo de professoras e para a sua realização foi preciso a exposição das lembranças da infância e da adolescência, bem como da trajetória profissional. Assim, por meio das entrevistas, outras questões surgiram quanto às condições de realização do trabalho docente; às possibilidades não-sistemáticas de formação; às diversas origens dos saberes dos docentes e outras.

No caso da pesquisa que realizei, preparei um roteiro semi-estruturado da entrevista, composto por duas perguntas:

1. O que você se lembra da sua infância e adolescência que te ajudou na decisão de ser professora?
2. Da sua experiência, o que você poderia falar do seu início de carreira profissional?

Ao longo da realização das entrevistas, outras questões se adicionavam, tais como: como vai a vida profissional; qual foi a professora que mais te marcou na sua escolarização e outras, que buscavam elucidar questões trazidas pelas docentes.

A partir destas observações, destaco que optei por uma entrevista semi-estruturada, que se desenvolveu mediante a um roteiro básico, mas que na sua aplicação ganhou variações e adaptações, de acordo com o entrevistador e com o entrevistado.(LUDKE e ANDRÉ, 1986). Não busquei resultados uniformes que fossem deliberadamente quantificados, mas resultados que ora quantitativos, ora qualitativos pudessem ser empregados como orientadores de caminhos a seguir na investigação.

As minhas questões apresentadas como norteadoras da investigação me levaram a melhor preparar a entrevista, de acordo com o que sugerem Ludke e André (1986).

Transcrevi as entrevistas após suas realizações, o que me facilitou sua análise posterior. No que tange à transcrição dos dados da entrevista, senti como mais vantajosa à comparação da transcrição em si com a entrevista gravada, intermediando com a observação das notas do caderno de campo, objetivando a melhor interpretação dos dados e o estabelecimento de prioridades. Esta medida pode facilitar um momento que é posterior à transcrição, que é a interpretação do que foi gravado.

O que foi dito pelo entrevistado é entendido neste estudo como uma enunciação. É uma fala espontânea, que deve ser interpretada de maneira contextual e não de maneira literal. O discurso realizado pelo entrevistado é modulado de acordo com o processo de reconstrução do que foi dito inicialmente. O entrevistador deverá, então, ter cuidado para não tomar rapidamente a enunciação do entrevistado como a verdade ou mesmo o que realmente ele pensa e ou sente, mas contextualizar suas falas e relacioná-las com a entrevista em sua globalidade. (BARDIN, 1979)

“O registro feito através de notas durante a entrevista certamente deixará de cobrir muitas das coisas ditas e vai solicitar a atenção e o esforço do entrevistador, além do tempo necessário para escrever. Mas, em compensação, as notas já representam um trabalho inicial de seleção e interpretação das informações emitidas. O entrevistador já vai percebendo o que é suficientemente importante para ser tomado nota e vai assinalando de alguma forma o que vem acompanhado com ênfase, seja do lado positivo ou do negativo”.(LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.37).

4. Características dos sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são um grupo de onze professoras das séries iniciais do ensino fundamental. Elas são Raquel, Fernanda, Manuela, Ângela, Sônia, Cristiane, Patrícia, Lúcia, Clara, Ana Cláudia e Joyce. Nove professoras trabalham na alfabetização, com a primeira ou a segunda etapa do Ciclo de Alfabetização. Duas professoras no momento da entrevista trabalham com a 4ª série do Ensino Fundamental.

As docentes demonstraram no decorrer das entrevistas que possuíam comprometimento com a educação e com trabalho que realizavam com os alunos. Elas são professoras que estavam em busca de melhorar seu trabalho, por meio da formação em serviço; procuraram lutar coletivamente por melhores condições de trabalho; estavam envolvidas com os projetos realizados pelo grupo escolar; e em constante partilha com os outros colegas de trabalho.

As suas principais queixas se referiam às péssimas condições de trabalho, à falta de comprometimento dos pais e à violência do tráfico de drogas.

Na análise das entrevistas ficou evidente a valorização da educação por parte da família das professoras. Este discurso é reforçado pelas professoras, quando se referem ao trabalho que fazem com os alunos.

O grupo de docentes entrevistadas se caracterizaram por ser a geração que ascendeu profissional e economicamente em relação aos seus pais, que possuem profissões que requerem menor tempo de escolarização. Numa das entrevistas, a professora Ângela diz que sua mãe havia realizado um sonho na sua formatura.

Quanto ao local de moradia, oito professoras moram no município do Rio de Janeiro; a professora Ana Cláudia mora no município de Mendes; a professora Joyce no município de Queimados; e a professora Ângela no município de Duque de Caxias.

Deste grupo de professoras, duas trabalham também na rede municipal do Rio de Janeiro; uma das professoras está com dupla regência no município de Nova Iguaçu; e, numa ocorrência específica, uma das professoras é auxiliar de serviços gerais de uma escola do município de Queimados. Por conseguinte, este grupo de professoras mora longe do local do trabalho.

Os anos de experiência e a formação acadêmica estão descritas no Quadro 1.

Quadro 1: Características dos sujeitos da pesquisa

Docentes	Anos de experiência profissional				Formação Profissional
	Em Nova Iguaçu	Em outra rede pública	Em escola particular	Total	
Prof ^a Raquel	3	3 (Rio de Janeiro)	± 6	10	Pedagogia
Prof ^a Fernanda	3	1 ano. (Rio de Janeiro)	4	7	Pedagogia
Prof ^a Manuela	2	—	—	2	Psicologia
Prof ^a Ângela	3	—	10	13	Pedagogia
Prof ^a Sônia	3	—	6	9	Pedagogia
Prof ^a Cristiane	3	—	13	16	Curso Normal

Profª Patrícia	3	_____	4	7	Pedagogia
Profª Lúcia	3	_____	4	7	Pedagogia
Profª Clara	3	_____	_____	3	Pedagogia e fazendo Letras
Profª Ana Cláudia	3	4 anos (município de Mendes).	_____	7	Curso Normal
Profª Joyce	3	_____	_____	3	Curso Normal

De acordo com suas trajetórias de formação, se constatou que as docentes tomaram uma nítida direção no sentido da docência. A escolha pela profissão é sinalizada na opção de sete professoras pelo curso superior em Pedagogia.

5. As ocasiões-lugares de entrevista

As onze professoras foram entrevistadas em três “lugares-ocasiões” de entrevista diferentes: no trajeto do trem; em frente à prefeitura, após uma manifestação de professores da rede pública promovida pelo Sindicato de Professores (SEPE); e na festa de culminância do projeto pedagógico, realizada numa escola municipal.

Deste modo, os chamo de lugares-ocasiões de entrevistas para representar acontecimentos e não apenas lugares fixos. Esses lugares são ocasiões - no caso do trem, meio de transporte para outro turno de trabalho e espaços de troca acerca de acontecimentos daquele dia de aula. É um lugar que passou a ser de entrevista, mas que já havia sido escolhido pelas professoras como espaço de partilha e de formação. Assim, é um lugar onde se aprende a ser

professora, onde se partilham os acontecimentos do dia enquanto se vê passar pela janela, o tempo e os diferentes espaços urbanos. Este lugar é o vagão do trem que vem de Japeri¹ com destino ao Centro do Rio de Janeiro.

Houve lugares-ocasiões que foram partes de cenários que compõem a cena de luta e de socialização e nesse lugar pude ouvir as professoras fazendo referência ao que acreditam e reivindicam como o aumento do salário e melhoria das condições de trabalho. Neste caso, estou me referindo às entrevistas realizadas em frente à Prefeitura, após assembléia do SEPE e passeata.

Outro momento de entrevista aconteceu na festa da Copa, realizada pela ‘Escola Movimento Esperança’² e representa o que fazem os professores: seus projetos; as danças que ensaiaram com os alunos; o que trabalharam sobre o Brasil e o mundo; e sobre o movimento da cultura daquela escola.

Deste modo, os “lugares-ocasiões” foram acontecimentos e partes do cenário que compõe o cenário de trabalho e da realização de atividades pedagógicas. Sendo assim, os lugares de realização destas entrevistas nos dão sinais e pistas para acompanhar as vivências e representações docentes.

A escolha desses “lugares-ocasiões” se deveu especialmente às dificuldades das professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental de encontrarem espaços em seu turno de trabalho para conceder uma entrevista, que se propunha de longa duração.

5.1- No trajeto do trem como se constrói a docência?

¹ Japeri é um município da Baixada Fluminense do Estado do Rio de Janeiro. É a estação terminal do trem que vem do Centro do município do Rio de Janeiro. Neste percurso, o trem corta alguns municípios, tais como Nilópolis, Mesquita, Nova Iguaçu e Queimados.

² ‘Escola Movimento Esperança’ é o nome fictício dado a uma escola municipal da rede pública de Nova Iguaçu.

O “trem” é um local onde ocorre grande trânsito de pessoas. Ele é um espaço bem movimentado. Ouvimos os camelôs (os vendedores ambulantes) fazendo anúncios de suas mercadorias; nas paradas do trem: o barulho do fechamento e abertura das portas e o balançar dos vagões. O movimento faz parte deste cenário, onde professoras colegas de trabalho partilham suas experiências em sala de aula, trocando materiais de trabalho, idéias utilizadas em suas turmas e relatando dificuldades encontradas.

As professoras usam deste meio de transporte para se locomoverem para outro local de trabalho ou para suas residências. Este é um espaço de partilha e apesar de ser tão movimentado e barulhento, as professoras que entrevistei neste lugar não se sentiram constrangidas com o fato, pois o “falar de si” e de sua profissão nessas circunstâncias é um acontecimento comum ao grupo.

Como já foi dito acima, cinco entrevistas foram feitas nesta ocasião-lugar. As duas primeiras entrevistas ocorreram no trajeto do trem no sentido município do Rio de Janeiro. O destino das duas professoras foi à estação de Deodoro (estação de transferência para o ramal de Santa Cruz). Era o final do primeiro turno de trabalho, era bonito dia de sol, nos encontramos na estação de Austin e fizemos nosso trajeto de viagem. As duas professoras foram ouvintes das entrevistas uma da outra. No término da segunda entrevista, quando o assunto desembocou nas dificuldades encontradas no início da profissão, no que diz respeito ao preenchimento do diário. Este fato levou as professoras a falarem sobre o dia de planejamento do município do Rio de Janeiro. Então, quanto ia desligar o gravador, as professoras pediram que eu gravasse aqueles diálogos. Elas falaram como cada uma delas e suas instituições escolares têm reagido e agido e num tom de denúncia relataram que havia um excesso de prescrição nestas regras de preenchimento.

A terceira entrevista foi realizada na estação de Madureira, enquanto a professora esperava outro trem para fazer a transferência. Era por volta das treze horas, o dia estava claro e a professora estava bastante à vontade, tanto que falou bastante e não queria que a entrevista acabasse.

A outra entrevista foi a sétima e ocorreu no trajeto da professora Patrícia para sua casa. A professora foi receptiva com a pesquisa e respondeu com objetividade. O tempo de entrevista foi de aproximadamente quinze minutos bem produtivos.

A entrevista da professora Patrícia ocorreu no trem em movimento, mas teve seu ponto de partida na segunda ocasião-lugar de entrevista: a assembléia e passeata realizada pelo SEPE, por melhores salários e condições de trabalho. Foi uma entrevista muito interessante, onde a professora pode nos trazer parte de sua história de vida, conectando a categoria coletiva de transformação da educação através da força do grupo docente.

5.2 A assembléia e passeata realizada pelo SEPE

O segundo lugar-ocasião ocorreu após o momento de reivindicação das professoras por melhores salários e condições de trabalho. A assembléia foi no Instituto Rangel Pestana onde foram votados quais seriam as medidas tomadas pelas professoras caso o prefeito não as recebessem, tais, como paralisações e formas de mobilização. Vários discursos calorosos foram realizados conclamando os professores para luta coletiva.

Após a assembléia, fizemos uma passeata na Via Light, em Nova Iguaçu, com apitos “verdes e amarelos”, enquanto cantávamos palavras de ordem e respeito pela educação. Chegamos à frente da prefeitura, enquanto esperávamos que o prefeito nos recebesse.

Três entrevistas foram realizadas neste contexto, que embora marcadas por características específicas trazem as dificuldades encontradas no exercício da profissão, amenizadas pelo amor pela docência. São entrevistas que têm o cunho de interesse pelas mudanças da educação, a crença no coletivo como possibilidade de transformação do social e também marcadas pelo ideal educativo incorporado nas memórias da primeira socialização e da formação inicial, envolvida por *habitus* professorais ligados à doação, ao amor e à dedicação aos alunos.

As duas entrevistas ocorreram em frente à prefeitura, no espaço de concentração das professoras. Houve uma diminuição no número de participantes. Estava chovendo bem fraquinho e quando parou realizei as entrevistas. Os outros professores perguntavam o que estava acontecendo e outros brincavam ao nosso redor num clima de festa. Neste momento, uma comissão de professoras conseguiu autorização para falar com o prefeito.

A terceira entrevista ocorreu quando acompanhei três professoras e uma delas iria fazer o meu trajeto de trem. Deste modo, foi possível falar sobre a pesquisa e realizar uma conversa bem informal antes de concretizá-la.

4.3 - A festa da copa: a culminância do projeto pedagógico

Nesse caso, a escola foi a ocasião-lugar da entrevista. Este é o *lócus* do trabalho das professoras, no entanto, num contexto de festa e não num dia de aula normal. As professoras apresentavam coreografias, danças e trajes, que estavam de acordo com o tema do projeto que se relacionava com o Brasil e a Copa do Mundo de Futebol.

A festa ocorreu depois que a seleção brasileira de futebol foi eliminada, mesmo assim havia um clima de alegria e descontração.

As quatro entrevistas ocorreram enquanto os professores preparavam a festa, nos momentos a antecederam. Foram realizadas nas salas de aula, neste clima de descontração. Na fala das professoras ocorreu uma descrição maior do modo como desenvolvem seu trabalho pedagógico, tais como: a avaliação; a didática e os métodos utilizados; como trabalharam os valores trazidos na Copa do Mundo de Futebol.

Na descrição da festa, as apresentações foram coloridas com músicas sobre o Brasil, havia uma mistura de vários ritmos: forró; frevo; calipso; samba e música popular brasileira. As professoras se alegraram muito e dançaram ao final da apresentação dos alunos. Os alunos estavam com roupas bastante coloridas; havia barracas com doces e salgados, barracas como a pescaria, a boca do palhaço e outras.

Neste quadro, tão diferenciado de contexto que uma escola vivencia no seu dia a dia, pode-se pensar que, experiências como esta, trazem algumas contribuições que possibilitam resignificar as imagens sobre a profissão docente.

Os “lugares-ocasiões” de entrevista foram agrupadas no Quadro 2.

Quadro 2: “Lugares-ocasiões” de entrevista

Lugares-ocasiões	No trem	Na frente da prefeitura depois da passeata	Na escola (Festa da Copa)
Professoras ³			
Profª Raquel	X		
Profª Fernanda	X		

³ Os nomes Raquel, Fernanda, Manuela, Ângela, Sônia, Cristiane, Patrícia, Lúcia, Clara, Ana Claudia e Joyce são nomes fictícios dados aos sujeitos da pesquisa.

Profª Manuela	X		
Profª Ângela		X	
Profª Sônia		X	
Profª Cristiane	X		
Profª Patrícia	X		
Profª Lúcia			X
Profª Clara			X
Profª Ana Cláudia			X
Profª Joyce			X

CAPÍTULO 4

EM BUSCA DE MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS

1. As análises das entrevistas

Após a transcrição das entrevistas, realizei uma leitura atenta e contínua das entrevistas, entendendo que cada entrevista é uma unidade de sentido e que precisa ser analisada em sua globalidade (BARDIN, 1979).

Diferente de outro instrumento de apuração de dados como o questionário, a entrevista é um discurso que não foi elaborado com antecedência, mas que vai se construindo no decorrer da entrevista. Bardin (1979), apresentando a análise da enunciação proposta por D'Unrug (1974), indica que “a análise da enunciação considera que na altura da produção das palavras, é feito um trabalho, é elaborado um sentido e são operadas transformações”.(BARDIN, 1979, p. 170) O locutor irá se relacionar com o objeto de referência num processo de criação de sentido, que sofre modulações e transformações. Por conseguinte, numa perspectiva compreensiva e qualitativa, a análise é realizada mediante a prerrogativa de que o conteúdo da entrevista é cumulativo e deve ser contextualizado com o objeto de pesquisa.

Assim, por maior que seja o esforço de analisar todas as expressões, emoções, os ditos e os não ditos da produção discursiva das docentes, seria impossível uma análise completa. Deste modo, me proponho realizar a análise da enunciação das entrevistas, apresentando um recorte das análises, reunidas em núcleos de sentido, presentes nas falas das professoras (i); em noções-chaves, que produziam diferentes discursos (ii); e em algumas frases, que foram destaque na entrevista de cada docente(iii).

O núcleo de sentido é um conjunto de argumentos que emergiram nas entrevistas, ou seja, as professoras usaram este mesmo objeto de referência para desenvolver seus relatos.

Nesses núcleos de sentido, vamos encontrar o relato das memórias das professoras, das influências sobre seu trabalho, de acontecimentos marcantes em suas vidas. Estes fatos sinalizam as formas de ação docente, os sentidos das práticas pedagógicas que foram se internalizando nesses processos de socialização e se concretizando nos *habitus* professorais que estou analisando.

2. Os núcleos de sentido

Abaixo segue o quadro 3, que reúne os núcleos de sentido que foram extraídos das entrevistas.

É uma primeira síntese do que foi analisado.

Quadro 3 – Núcleos de Sentido

NÚCLEOS DE SENTIDO	DESDOBRAMENTOS
1. Memórias da primeira socialização	Memórias da família; brincadeiras da infância; memórias das professoras admiradas; na adolescência: atividade docente em outros espaços.
2. Experiência inicial no magistério	Formação inicial; Choque de realidade; distância entre teoria e prática; condições de trabalho; outros profissionais.

3. Atividade e experiência atual	Trabalho com as turmas; trabalho diversificado; atividades manuais; trabalho com música; trabalho com valores; trabalho com coletivo.
4. Concepções da docência	Atividade altruísta e vocacional; atividade que se constrói na experiência; metodologia de vida; transformação do social pela educação; escolha pragmática.

2.1 Memórias da primeira socialização:

Quando as professoras foram interrogadas sobre as lembranças da infância e da adolescência que contribuíram na decisão pela profissão, ficou evidente a influência direta dos primeiros grupos de socialização: a família e a escola. Os fazeres da infância: as brincadeiras, as cantigas de roda, as atividades lúdicas e artísticas aprendidas na tevê educativa, também ajudaram na decisão. Na adolescência, o exemplo de colegas professoras e a influência de atividades docentes desenvolvidas na igreja e como professora de ballet clássico foram também relevantes na escolha da profissão e deixaram marcas nos modos de agir dessas docentes.

2.1.1 Memórias da família

As características da educação oferecida pela família contribuíram para a estruturação de *habitus* assumidos na profissão. A família funciona como reforço de atitudes e práticas pedagógicas adotadas pelas professoras: o gosto de leitura, pelo estudo e a valorização da educação escolar.

Neste conjunto, a valorização da educação escolar foi um tema muito presente nos discursos da professoras quando se referiam ao tempo em que eram alunas, que ressoavam em sua escolarização inicial por meio das vozes de seus pais.

Em algumas entrevistas pode-se sinalizar tais constatações:

“A educação libertadora e conscientizadora que recebi dos pais e avós, depois mais tarde dos meus professores”. (professora Cristiane).

“Na infância, a influência do pai, que contava muitas histórias”. (professora Patrícia).

2.1.2 Brincadeiras da Infância

As brincadeiras da infância como o brincar de ser professoras, as cantigas de roda; as histórias contadas pelo pai ajudaram a compor escolhas que mais tarde se concretizaram. Por conseguinte, experiências e memórias da infância são utilizadas como referencial metodológico do trabalho docente. Um exemplo disto é a influência da TV Educativa na infância da professora Lúcia, que assistia e realizava atividades propostas por Daniel Azulay e Bia Bedram.

Quanto às atividades lúdicas da infância, as cantigas de roda são trazidas desta fase para serem usadas como instrumento metodológico na sala de aula.

“Eu acho que só trago da infância... eu só lembro das coisas que tive na minha infância, das músicas da minha infância. Acho eu parei no tempo, então poucas musicas que eu canto são as músicas atuais, a maioria das músicas aquela da ‘abóbora faz melão’, que é bem infantil, ‘atirei o pau no gato’, ‘fui na Espanha’, a maioria das músicas são as que eu cantava quando eu era criança”. (Professora Fernanda)

O brincar de ser professora, também é uma constante na fala das professoras. A imitação das professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental é a brincadeira favorita. É o que podemos ver nos relatos abaixo:

“Não digo que me ajudou, mas o que me fez escolher era gostar de brincar de ser professora, eu brincava disso, eu gostava, minha mãe brincava, eu acho o que pesou, foi isso”.(professora Fernanda)

“Olha algo assim que eu me lembro foi assim muito importante na minha decisão e que até hoje eu lembro foi que eu sempre tive o sonho de ser professora porque desde de novinha desde criança e uma das minhas brincadeiras mais favoritas era brincar de dar aula. Então no meu quintal eu guardava os cadernos dos anos anteriores da escola e eu colocava no chão como se fossem as carteiras um atrás do outro. Minha mãe sempre, eu tinha sempre quadro-negro e giz minha mãe comprou pra mim para que eu pudesse brincar. E cada ano eu era a professora daquele ano. Então se era uma professora boazinha, calminha eu era calminha e boazinha. E se a professora era nervosa, falava alto e era exigente eu também era assim”.(professora Ana Cláudia)

Esta **imitação** passou a ser uma estratégia de estudo da aluna, que aprendia os conteúdos das disciplinas escolares brincando de imitar as professoras. A imitação das professoras foi utilizada como forma de estudo da aluna, e certamente reutilizado na constituição de formas de compor o *habitus* professoral desta docente.

“Na infância, a influência da TV Educativa Daniel Azulai, Bia Bedram. Então eu me envolvia muito com aquele universo todo de contar história”. (professora Lúcia)

São as próprias professoras que localizam a forte influência de certas experiências infantis nas suas práticas docentes. Elas estão relatando *habitus* internalizados que dão coerência e

sentido ao seu trabalho profissional e do prazer de poder seguir fazendo desta forma que se estruturou o seu agir.

2.1.3 Memórias das professoras admiradas

Já vimos a forte influência das brincadeiras da infância na constituição do *habitus* professoral. No entanto, as lembranças da infância e adolescência que contribuíram majoritariamente, para decisão de ser professora, segundo o que foi informado, foram às recordações das professoras que elas tiveram nas séries iniciais. Elas são figuras admiradas, imagens, ações, marcos de referência para os perfis adotados pelas professoras entrevistadas. Elas são bem mais que figuras do passado, elas contribuíram para construir um *habitus* professoral. Das onze professoras entrevistadas, sete se reportam diretamente a uma professora específica e as outras falam de seus professores de maneira geral. Em ambos os casos, a escolha da profissão foi sinalizada, em sua maioria, pelo trabalho positivo de algum docente, como já foi levantado em outras pesquisas (Cunha, 1989; Mizukami, 1983; Martins, 1989).

Nos quadros abaixo, retrato as imagens professorais admiradas pelas docentes entrevistadas. Estas imagens professorais são refletidas em atitudes, metodologias e práticas que compõem os modelos professorais.

No quadro abaixo, a escolarização inicial é o *locus* de onde foram geradas as imagens professorais, tendo como protagonistas às professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Quadro 4: Modelos professorais e a Escolarização Inicial

Modelos professorais da escolarização inicial das docentes	Atitudes/qualidades observadas	Práticas/técnicas admiradas
Profª Alfabetizadora	Doação	Monitoria e trabalho atual de acordo com a realidade dos alunos
Professora da 3ª série.	Paciência	
Professora de Língua Portuguesa.	Serenidade e descontração	
Professora da 2ª série.	Amor e respeito; Palavras otimistas para os alunos com dificuldades na aprendizagem.	Trabalho com texto e figuras; contação de histórias, caixa de novidades e jogos.
Professora da 3ª série.	Amor, responsabilidade e cobrança	Coisas novas e incentivo aos alunos para o estudo.
Professora alfabetizadora	Vontade de fazer com que as crianças aprendam.	Oralidade e produção textual na alfabetização.
Professora da 3ª série	Calma e educada	
Professores da 5ª e 8ª série	Cultos e educados.	

Estas professoras são admiradas, pelo tratamento oferecido aos alunos, pelas características de personalidade e, principalmente, pelo modo como ensinavam e obtiveram sucesso com seus alunos e suas turmas.

Numa das entrevistas, a professora Raquel lembra da professora que a alfabetizou com admiração. No início da entrevista, nenhum fato lhe vinha à memória, por conseguinte, a lembrança da professora foi um ‘insight’ significativo, pois sua decisão pela docência se deve à influência positiva desta professora. A docente articula as imagens e memórias desta professora

na resolução de situações-problema que enfrenta na sua prática, assim as dificuldades encontradas pela professora desencadeiam a articulação de *habitus* incorporados. As palavras “retornar em mim” e “reportação”⁴ são termos que indicam a incorporação de *habitus*. As atitudes e práticas das professoras admiradas são lembradas não só em momentos de dificuldade, mas como inspiração para o trabalho pedagógico que realizam, é o que atestam as professoras Raquel, Fernanda, Ângela, Sônia, Cristiane e Ana Claudia.

As professoras admiradas são apresentadas como referenciais de ação e modelos a serem copiados. No livro “Como se ensina e como se aprende a ser professor”, Marilda da Silva (2003) utiliza a noção de *habitus* correlacionando com a experiência vivida pelas professoras na escolarização. Nestes relatos ficou evidente a existência de vestígios de um *habitus* professoral.

A socialização dos docentes caminha no sentido de entender que existe um capital incorporado na escolarização inicial dos docentes, que é acumulado como culturas da escola: são valores, práticas, representações sobre o ensinar e o aprender; conhecimentos que compõem a bagagem cultural acumulada pelos docentes.

No sentido de entender as trajetórias de vida da professoras, fez-se o uso do ato de rememorar, com a finalidade de valorizar a experiência vivida dos participantes da investigação. Este caminho metodológico se deve ao fato de se considerar inseparável o eu pessoal do eu profissional (NÓVOA, 1992). Por este raciocínio é necessário considerar a intercessão dos diversos espaços de pertencimentos dos sujeitos, na produção das subjetividades.

A ligação do *habitus* com as representações construídas pelos professores nas suas trajetórias é referida por Silva (2003,p 12), quando defende o uso da noção:

⁴ É um neologismo. Reportação pode ser desmembrado da seguinte forma: (re) portar. O (re) possui a idéia de repetir e o portar significa carregar consigo; levar; conduzir. A invenção substantivada deste vocábulo possibilita a idéia de tornar a se abrir às imagens incorporadas, fazer uma ‘reportação’.

“Com Bourdieu, mostrou-se que o *habitus* é constituído ao longo da vida e suas características dependem daquilo que vimos, ouvimos, praticamos e reproduzimos com as informações advindas das representações que construímos sobre as coisas. Ou seja: o *habitus* é a síntese dos modos pelos quais apreciamos o mundo e nele agimos objetivamente, fazendo classificações e escolhas. É, pois, uma resposta mental e objetiva que nossas ações configuram no cotidiano”.

No trabalho realizado por Silva (2003), a noção de *habitus* é empregada como síntese de vestígios das experiências vividas na sala de aula como alunos e que são os produtos da interiorização das estruturas objetivas. Sendo assim, relacionada à trajetória escolar dos docentes. As experiências vividas na escola compõem representações sobre o que e o como ensinar; “assim as vivências ocorridas no âmbito de práticas sociais podem constituir *habitus*” (p.52).

É o caso da professora da alfabetização muito delicada que realizava trabalho inovador

“Tenho sim uma professora Lídia, da 1ª série bem no período mesmo da alfabetização, ela foi decisiva até nesta minha escolha, até por conta dela se doar pelos alunos, eu acho que a palavra é doação. Estava sempre com uma palavra amiga. Ela sempre... já há muito tempo atrás porque eu já tenho 28 anos... Eu acho que ela estava sempre... estava... se importava em fazer monitoria com quem conseguia desenvolver os trabalhos. Então desde aquela época ela já realizava um trabalho bem atual né? Bem assim dentro de um contexto legal, de acordo com a realidade dos alunos. Então isso me fez também ela foi uma pessoa bem importante para essa minha decisão.”(professora Raquel)

Professora paciente da 3ª e 4ª série

“Eu lembro de uma professora da terceira e da quarta série que era muito paciente, tinha ‘**muita paciência**’ (exagera na pronúncia), toda vez que eu vou perder o controle, assim eu me lembro dela. Ela tinha muita paciência.”(professora Fernanda)

Professora de Psicologia do Curso Normal

“E eu tive uma professora na época do magistério que era psicóloga e dava aula de psicologia. Chama-se Teresa Cristina, inclusive ela trabalha ainda nesta escola. (...) E foi através dela que eu falei psicologia é o que eu quero, entendeu. Ela dava aula de psicologia, era uma excelente professora. E me espelhei nela.”(professora Manuela)

Seriedade e descontração da professora de Língua Portuguesa

“Eu tive uma professora de Língua Portuguesa, que ela era uma professora muito séria, os alunos respeitavam essa professora, mas ela também tinha momentos... ela sabia dosar. Ela era muito séria, ela tinha o prazer de demonstrar alegria e satisfação em perceber que os alunos estavam rindo ou felizes, com alguma situação que ela proporcionava naquele momento. Então eu trago isso da professora Lucia, Maria Lucia, de Língua Portuguesa, da minha época do ginásio nesta escola. A seriedade, mas ao mesmo tempo descontração. É a responsabilidade, mas ao mesmo tempo: ‘Vamos sim! Vamos brincar com responsabilidade.’ Fazer um trabalho. Seriedade dosada com uma certa extroversão, sigamos assim que é necessário.”(Professora Manuela)

Professora da 2ª série que trabalhou suas dificuldades no aprendizado

“Há minha querida professora tia Margarida, na 2ª série que acreditava que eu poderia ser alguma coisa. Eu tinha muita dificuldade de aprendizado, principalmente na matemática.

E essa professora investiu muito. E eu copio literalmente as investidas desta professora. Ela levantou minha auto-estima. Ela buscava dizer que eu era inteligente, que eu era boa, que eu ia conseguir. Então isso é o que mais me marcou muito. Da 2ª série em diante, eu dizia eu queria ser professora igual à tia Margarida.” (Professora Ângela)

A professora Margarida além de fazer parte da história de escolarização inicial da professora Ângela, faz parte do rol de amizade da docente e tem acompanhado a vida acadêmica da ex-aluna. Na trajetória da professora Ângela, vê-se escolhas que ilustram um *habitus* incorporado e transformado em prática, na busca pelos alunos “apagadinhos”. A opção por fazer libras é consequência destas experiências na escolarização.

As metodologias usadas pela Professora da 2ª série

“Jogos, jogos, jogos, jogos, jogos! Sempre quando ela apresentava tinha uma caixa. A gente até chama de um nome bonito: Caixa das Novidades. Ela era a caixinha da surpresa. E da caixinha da surpresa, ela tirava quando trabalhava texto: era uma figura. Ela apresentava o texto; ela contava histórias, que era uma delícia. E na parte da matemática: sempre um joguinho. Sempre pra apresentar um conceito matemático (alguma coisa que a gente tinha mais dificuldade de aprender), era um jogo. E eu copio a tia Margarida, assim literalmente”.(Professora Ângela)

Professora da 3ª série: suas atitudes e práticas

“Na minha infância o fato de ter tido uma professora na 3ª série, que demonstrava um amor muito grande pelos seus alunos. Ela sempre trazia coisas novas, incentivava a gente estudar. E isso me fez tomar a decisão como professora. Eu gostaria de ser como ela. (...)

Preocupação. É uma coisa que eu tenho muito com os meus alunos. Eu não deixo de lado, eu me preocupo, eu cobro. Tinha muita cobrança, sempre exigindo que nós fossemos melhores. Falando que sem educação, sem estudo a gente, não consegue as coisas, a gente não segue adiante.”

Professora a alfabetizou e depois passou a ser colega de trabalho na rede particular

“Tem sim da minha professora da primeira etapa. Em relação à rede de Nova Iguaçu ou do CA da classe de alfabetização. Em relação a outros municípios ou à rede particular. Até professora eu sou, alfabetizadora e por sinal até a letra. Até hoje eu encontro com ela e a gente conversa. Somos amigas. Há uma troca muito grande. Ela diz que até a letra é idêntica, a assinatura de documentos. E o que me marcou muito é que ela foi praticamente uma mãe. E eu trabalhei com esta professora nessa escola particular, antes de entrar na pública trabalhei muitos anos com ela. Então, a troca de figurinhas o aprendizado, não só da minha parte e também mais da parte dela, porque as transformações que ocorreram, as mudanças positivas que ocorreram eram trocadas diariamente. Ali então foi muito bacana, foi muito gostoso me marcou muito.”

Uma professora da 3ª série: muito calma e educada

“Lembro de uma professora que na 3ª série, que era uma professora muito calma, às vezes tem horas, tem alguns momentos na minha vida profissional, que eu quero lembrar bem dela prá eu me controlar e ser como ele, porque ela era muito tranqüila, muito calma. Tinha muita educação, ela chamava, ela nos chamava à mesa dela com muita educação. Ela não pegava nenhum aluno pelo braço. Às vezes e infelizmente a gente vê isso

acontecendo. Então ela era uma professora com muita classe. Delicada, muito educada, tratava muito bem a gente. Gostava muito dela. Mas eu tenho professores assim que me chamaram atenção também, mais pra frente na 5ª série, na 7ª série professores muito cultos, professores que tinham muita cultura, que sabiam muito. Eu gosto de me espelhar em professores bem educados e bem estudiosos. Porque à medida que a gente é educado e estuda a gente consegue fazer um conjunto que é importante na sala de aula.” (prof. Ana Cláudia)

No segundo quadro, os modelos professorais foram as professoras do Ensino Médio, as colegas de trabalho e as irmãs professoras. Neste sentido, a observação destes modelos ocorreu durante o exercício da docência, no caso das colegas de trabalho. A prática da irmã professora foi referência para as imagens professorais incorporadas, que serviram para reestruturar o *habitus* anteriormente incorporado.

Quadro 4 – Modelos professorais de outros momentos de formação

Modelos professorais de outros momentos da vida	Atitudes/qualidades observadas	Práticas/técnicas admiradas
Profª de Psicologia do Curso Normal	Excelente professora	
Professora que a alfabetizou e foi colega de trabalho	Incentivadora e vontade de ensinar	Excelente na aplicação do método tradicional de alfabetização
A irmã professora	Respeito, carinho e delicadeza.	

Colega de trabalho	Incentivadora e fazia o método construtivista na prática.	Trabalho com texto, com música e histórias infantis.
Colegas professores	Experientes	Práticas que deram certo.

Duas docentes entrevistadas não compõem o quadro daquelas que têm imagens positivas das professoras da primeira escolarização. São professoras que, ao contrário das outras, assumem a profissão, por oposição às imagens professorais observadas. Ou seja, é o caso da professora Clara que procura não se espelhar no modo como foi tratada por suas professoras na escolarização, e a docente Joyce que decide pela profissão por causa do mal exemplo que presenciava na escola em que trabalha como auxiliar de serviços gerais. É o que a professora Joyce nos conta:

“Foi que eu trabalhava na escola, trabalhava não, ainda trabalho lá em Queimados. Sou auxiliar de serviços gerais lá. Então eu via algumas situações que eu ficava perguntando assim: ué? Mas, ser professora é isso? Eu sei fazer melhor! (risos) Porque aconteciam situações que eu não concordava muito, que não deveriam acontecer. Seja na fala dos professores, a forma como os professores tratavam os alunos, especialmente eu destaco uma dirigente de turno, que tinha na escola em que eu trabalho que ela era muito mal educada, muito grossa com os alunos. Mas, nem parece que é professora! (ela dizia). Entendeu, então isso me fez... Se for assim, então eu sei fazer melhor.”

A professora Clara não quer fazer o que as professoras fizeram com ela, procura tratar os alunos de outra maneira. Do mesmo modo, que a professora Joyce - auxiliar de serviços gerais numa escola do município de Queimados - não quer se espelhar no modo como alguns professores, que observa, tratavam seus alunos. Estas professoras incorporaram as imagens professorais por oposição aos modelos que tiveram contato.

Estudar o *habitus* professoral destas professoras requer entender que seus capitais culturais e sociais se relacionam diretamente com o lócus profissional: a escola. Na legitimidade da profissão docente cabe um conjunto de representações sobre a escola, que foram validadas enquanto eram alunas. As representações sobre o que é estudar; sobre quais as atividades escolares que mais gostaram de realizar, sobre disciplinas e professores admirados, sobre concepções de ensino e sobre experiências marcantes da escolarização constituíram marcas representativas para *habitus* incorporados na prática docente. Um dado representativo é que as professoras que foram alunas das camadas populares são sobreviventes do sistema seletivo da educação escolar. E hoje como professoras funcionárias públicas são representantes deste sistema escolar.

2.1.4 - Na adolescência, atividade docente em outros espaços

No item anterior, observamos que os modelos e imagens professorais da escolarização inicial e de outros espaços de formação constituem *habitus* professorais que são utilizados como objetos de referências quando falam da decisão e do trabalho pedagógico realizado atualmente. Isto, também ocorre em outras fases de vida, como na adolescência.

Na adolescência, algumas professoras experimentaram a docência em diferentes contextos. Assim, as experiências tais como: o fato de lecionar religião para crianças; o exemplo de colegas e de irmãs professoras; e a experiência como professora de danças ajudaram na decisão pela profissão. No caso específico ligado à arte: atividades manuais, habilidades de desenho e a dança são trazidas pelas professoras para seu trabalho pedagógico.

“E na minha adolescência eu parti mais pro magistério na dança”. (professora Lúcia)

“E na minha adolescência foi uma amiga que se tornou professora e ela me deu muito incentivo prá essa profissão. E eu também, já como adolescente eu era professora de criança na igreja e isso também me ajudou a definir a minha vida profissional.”
(professora Patrícia)

Neste primeiro núcleo de sentido: “as memórias da primeira socialização” fica evidente que a escolha da profissão passa pela incorporação de *habitus* que se acomodam com as estruturas objetivas onde foram inseridos os agentes. Assim, as experiências que viveram nestas diferentes categorias: “memórias da família”; “brincadeiras da infância”; “memórias das professoras admiradas”; “na adolescência: atividades docentes em outros espaços” compõem referenciais que se inclinam para o gosto pela profissão docente.

2.2. Experiência inicial no magistério

Este núcleo de sentido é composto majoritariamente pela análise dos resultados da pergunta: “Na sua experiência, o que você poderia falar sobre do início da carreira profissional?”. Os resultados são compostos pela descrição dos primeiros anos do magistério: a primeira escola e a primeira turma; as dificuldades encontradas na sala de aula; as realizações; a lembrança dos colegas de trabalho.

As professoras desta investigação afirmaram que a **formação inicial**, no curso médio na modalidade normal é insuficiente para resolver as circunstâncias da prática. As docentes asseguram que a aprendizagem da profissão ocorre na prática. Embora seja considerada lacunar e afastada da prática, os pressupostos teóricos e metodológicos que vivenciaram durante a formação ajudam a compor um conjunto de referenciais de trabalho assumidos na prática.

Há relatos das professoras que falam a respeito do **choque da realidade** que encontraram quando iniciaram o trabalho em sala de aula. De maneira geral descreveram como foram estas experiências e como conseguiram superar os obstáculos. Nas suas falas, retrataram que o início de carreira foi muito difícil, ocorreu um choque entre as representações da escola construídas na formação inicial e da realidade do trabalho em sala de aula, como indica Hubernam (1995). Elas evidenciaram a **distância entre prática e teoria** e relacionam isto com o que se constituiu como o choque da realidade.

Trago, algumas falas das professoras que exemplificaram bem este choque da realidade:

“Foi um início tranquilo, mas com as dificuldades normais: a prática é um pouco diferente da teoria. Porque na teoria funciona tudo bonitinho, porque quando você vai para a prática, para sala de aula, para o grupo que está lidando com diferentes personalidades, com diferentes comportamentos, com sensações e principalmente com emoção e comportamentos diferentes.” (professora Cristiane)

“O início de carreira muito difícil até por conta da experiência, da prática e do conteúdo estarem bem distantes – né? Você aprende uma coisa na escola no curso normal e você fica bem distante dado que você(...) da realidade das crianças, principalmente numa área carente? A experiência não foi muito agradável, porém, com o passar do tempo nós temos que nos adaptar às situações montar novas formas de trabalho. Também o que foi muito importante foram à ajuda de outros profissionais. Que sempre a grande maioria sempre estão dispostos a colaborar.”(professora Raquel)

“Foi complicado, porque trabalhar com criança não é fácil. E você também ter domínio da técnica, ter domínio de turma fica bem complicado.”(professora Patrícia)

O choque da realidade desmoronou o idealismo e sonho inicial com a profissão:

“ É no início eu tinha muitas idéias, sonhos, muita coisa assim, eu acabei(...) Assim, acho que com o tempo, você vendo as coisas que você tem uma idéia. Você idealiza a educação de uma forma, mas quando você está lá, você vê as dificuldades, você vê que não é aquilo que você imaginava. Então, no início de carreira, eu tinha muitos sonhos. Hoje ainda sonho com uma educação melhor, mas a idéia que eu tinha da educação, isso foi como posso dizer.... foi, ficou um pouco abalada.” (professora Sonia)

A professora viveu um choque de lecionar para uma turma da 3ª série que não sabia ler e escrever. Este fato aponta para o choque entre as representações que foram construídas antes do exercício da docência. É uma cobrança que se pauta na responsabilidade de transmissão do conteúdo escolar prescrito. Esta questão traz um grande choque para a professora que deseja realizar um trabalho de alfabetização e pensar nos conteúdos necessários para a 3ª série. É o que relatou neste trecho da entrevista:

O que me chocou é que eu peguei uma turma de 3ª série, uma turma que não estava alfabetizada, que não sabia ler, isso me chocou muito escola particular Escola particular se vê aluno, {estou falando minha carreira na escola pública}, Na escola particular você vê aluno alfabetizado na 3ª série, até mesmo na primeira série. Você chegar na escola pública e pegar aluno que não sabe ler, não sabe escrever o seu próprio nome, isso ai pra mim foi terrível. E você tem que trabalhar conteúdo de 3ª série e alfabetizar o aluno ao mesmo tempo, isso pra mim, até hoje eu fico meio maluca com isso. Como é que o professor vai, um choque né, se desdobrar em várias, em várias professoras.(professora Fernanda).

Existe uma apropriação histórica e coletiva de práticas discursivas e pedagógicas que compõe o lócus de trabalho: a escola. É um passado de produções das gerações de professoras, que compõem o imaginário daquele grupo. Cada instituição e cada grupo docente que recebe os professores novatos têm seus códigos e regras implícitas e traduzidas nas relações sociais. Sendo

assim, ao se inserir no novo contexto, ocorrem vários choques da realidade, seguidos de uma série de adaptações, que são possíveis devido à apropriação da história objetivada (Bourdieu, 1989) daquela instituição e daquele grupo. Além da adaptação às regras do contexto de trabalho, o exercício do magistério tem as dificuldades próprias da tarefa de lecionar. Estes desafios são apontados pela professora Patrícia como o domínio de turma e o domínio da técnica, em turmas superlotadas de crianças.

Estes confrontos entre teoria e prática e o choque inicial da carreira docente vão instituindo novos *habitus*. As professoras falam das dificuldades deste momento e da necessidade de construir novas perspectivas, novos modos de planejar o fazer pedagógico.

Neste início de carreira, as professoras afirmam que os desafios encontrados na prática as impulsionaram a buscar o aperfeiçoamento e formação continuada. Apesar de constatarem que só a teoria não adianta, as professoras afirmam que depois do Curso de Pedagogia novos horizontes se abriram e aprenderam novas teorias e novas técnicas. Então, podemos intuir que os pressupostos filosóficos e epistemológicos dos Cursos de Pedagogia ajudaram na reconfiguração da prática realizada com os alunos, em sala de aula. Um exemplo disto é o que ocorre com a professora Raquel que após o Curso de Pedagogia, incorpora novas hipóteses sobre o seu trabalho pedagógico. Este fato promoveu uma postura diferenciada diante dos alunos e da turma. O pressuposto de heterogeneidade e de diversidade das turmas promoveu a busca de novas alternativas didáticas e metodológicas. Um outro exemplo de reconfiguração da prática pedagógica ocorreu quando a professora Lúcia aprendeu com a colega de trabalho a realizar uma proposta mais construtivista de alfabetização (descrito pela professora como trabalho com textos e letras de músicas). A colega de trabalho a ajudou a colocar em prática aquilo que só havia aprendido na Faculdade, com a teoria.

Por conseguinte, em suas falas a busca por meios de subsidiar suas práticas aparece em todas as entrevistas. Estes meios relatados são cursos; **outros profissionais** como fonte de pesquisa; literaturas; aplicação e experimentação de novas atividades; novas metodologias; e outros.

Outros profissionais da escola e professores são apontados como facilitadores deste processo de superação das dificuldades iniciais. As professoras entrevistadas afirmam que a ajuda de outros profissionais as auxiliaram na adaptação à nova realidade de trabalho. Os professores experientes são fontes de pesquisa para os professores nos anos iniciais do magistério. O trabalho didático e o modo como agem com seus alunos são referenciais usados pelas professoras desta investigação.

A partir desta socialização com os outros profissionais que o agente assume índices e signos selecionados e interpretados conforme esquemas inconscientes do *habitus*. Portanto, as identidades de cada agente e suas representações sociais são resultado deste sistema de estratégias, de aspirações e ambições mais inconscientes que conscientes e característicos de quem ocupa este lugar na sociedade.(Bourdieu, 2004)

O maior choque para uma das professoras foi à turma de 3ª série que não sabia ler, o que significou um recomeço já que a experiência na escola particular era bem diferente. Outro desafio foi lecionar para crianças carentes.

O tempo no magistério é um fator que ameniza os obstáculos iniciais. A experiência é um fator de amadurecimento na profissão, que é acompanhado da interiorização de outros *habitus*.

Em se tratando de experiência inicial, sete professoras tiveram sua atividade pedagógica inicial em escolas particulares, possuindo de quatro a treze anos de experiência, duas são professoras da prefeitura do Rio de Janeiro e outra professora trabalhou no município de Mendes.

As experiências iniciais nas escolas particulares servem de quadro comparativo e analítico de seu início de carreira em Nova Iguaçu.

As professoras comparam experiências iniciais nas escolas privadas e públicas. Neste contexto, estes espaços podem ser próximos, quando atividades e modos de ação didática são copiados; mas também se distanciam à medida que podem significar um rompimento metodológico em relação ao trabalho anteriormente realizado.

A experiência na escola particular foi descrita como negativa diante da experiência na rede pública por uma professora que afirmou que na escola particular era escrava do trabalho, tinha que seguir o livro didático e estava presa aos conteúdos. Na escola pública teve liberdade de trabalhar com projetos, com trabalhos em grupo e levar o aluno a buscar outros conhecimentos.

“Na escola particular a gente acaba escrava do trabalho, então eu senti uma diferença muito grande. Tinha muita liberdade prá trabalhar, eu podia trabalhar acreditando mesmo nos projetos, no que eu já estava vendo na faculdade. Na escola particular, eu era presa aos conteúdos, era uma coisa muito rígida eu tinha que seguir o livro. Eu tinha que acabar com todos os cadernos. Em Nova Iguaçu, não, eu tenho liberdade prá trabalhar com projeto, eu posso buscar com meu aluno mais trabalhos em grupo, mais trabalhos que levem os alunos a buscar mais conhecimento mesmo. Eu posso trabalhar a individualidade do meu aluno dentro do coletivo, coisa que eu não podia de jeito nenhum trabalhar na escola particular. Eram caixinhas de fósforo e todas tinham que acender ao mesmo tempo.”(professora Ângela).

Uma outra professora trouxe as experiências metodológicas da escola particular para a escola pública, como por exemplo, músicas, brincadeiras e histórias.

A professora Lúcia relata que:

“os primeiros anos de magistério foram à reprodução dos meus primeiros anos de escolaridade. Eu me lembro que na primeira turma de Jardim eu pegava os meus trabalhos do Jardim prá ter idéias. Foi meio que no susto também pela preparação do Normal, bem tradicional, assim como foi a minha escolaridade”.

A falta de experiência; a distância entre a formação no curso normal e a prática na sala de aula foram relacionados como barreiras neste momento inicial. Elas apontam que a falta de infraestrutura dos prédios, de material e do apoio dos pais dificultam este início.

Em contrapartida, a admissão negativa de experiência inicial não é unanimidade, pois algumas professoras relataram que a ajuda dos profissionais, as escolas que possuíam boa infraestrutura para o trabalho e a vontade e o empenho pessoal de lecionar destas docentes compuseram um quadro satisfatório, diferente do que foi retratado pelas demais professoras (que são maioria nas análises).

Este quadro de satisfação e de saudades tem sido referência para momentos atuais na profissão. A professora Ana Claudia nos relata que os seus primeiros anos de magistério foram maravilhosos, a lembrança da primeira turma de alfabetização, de crianças amorosas, somado ao quadro de condições melhores de trabalho, com escolas muito bem estruturadas e com profissionais excelentes contribuiu para que estes anos iniciais fossem lembrados com saudade.

As excelentes **condições de trabalho** e os recursos pedagógicos encontrados pela professora, que iniciou sua experiência no município de Mendes, foram de suma importância para os resultados obtidos e para a representação atual da profissão, mas num sentido mais geral, as experiências iniciais na profissão são marcadas pela superação do desafio de lecionar pela primeira vez em turmas superlotadas e com péssimas condições de trabalho.

As professoras desta investigação afirmaram que as barreiras do início de carreira foram superadas com maior facilidade, por causa da identificação e do amor pela profissão.

Ainda pensando na **formação inicial**, podemos entender que os conhecimentos adquiridos pelas professoras em outros espaços de formação ajudaram a referenciar o trabalho inicial em sala de aula. Diferentes contextos de socialização dos professores e que antecedem à decisão pela profissão são importantes na definição de posturas e papéis adotados pelos docentes. Por exemplo, o contato com o marxismo ocorreu na igreja e hoje a professora Joyce procura pautar sua ação de intervenção na realidade dos alunos por meio de um fazer reflexivo. A professora se interessa pelo trabalho com as classes populares e com os afrodescendentes. São *habitus* professorais que tiveram origem em experiências vividas fora do espaço escolar.

Neste sentido, as experiências iniciais na profissão são produtoras de *habitus* professorais que acompanham a trajetória das docentes e mediam a configuração de práticas futuras, ao mesmo tempo, que experiências atuais na profissão modificam *habitus* antigos e produzem novas práticas. No caminho da exemplificação, cabe agrupar o que já foi dito: os fatos, os colegas de trabalho, as primeiras turmas; as dificuldades; as lembranças agradáveis, além de experiências iniciais nas escolas públicas e particulares são referenciais produtores de *habitus* professorais.

2.2 Atividade e experiência atual

Na descrição da atividade e experiência atual, as professoras correlacionam memórias da primeira socialização e os primeiros anos na carreira profissional como marcos de análise para o exercício realizado.

Quando relatam sobre a vida profissional apontam que o gosto pela profissão é a razão de se sentirem realizadas apesar das dificuldades encontradas.

O discurso de entender a educação como possibilidade de melhorar o nível de vida, de ascender social e economicamente é uma constante nas suas falas. Este discurso é assumido no seu trabalho em sala como incentivo para os alunos.

O fazer reflexivo é um lema da professora Joyce, que afirma que a cada ano da vida profissional pode refletir sobre a prática, sobre como está lidando com as crianças. “Isso pra mim é muito significativo: refletir, ter uma ação consciente e hoje esta ação é mais consciente do que no começo.”

A trajetória de escolarização e socialização das professoras, seus gostos, suas aptidões, as brincadeiras da infância ajudam a compor o modo como trabalham com os alunos. O trabalho com os alunos e com as turmas faz parte do modo como definem seu papel e como entendem o processo de ensino-aprendizagem. Estão ligados aos referenciais educativos assumidos durante a formação.

A experiência atual de um grupo de professores é considerada mais tranquila, enquanto um outro grupo está vivendo o primeiro momento de choque da realidade.

As representações sobre o ensino-aprendizagem são marcos de estruturação do trabalho realizado em sala. Isto fica evidenciado no modo como a professora Fernanda se refere aos conteúdos como “aquilo” que deve se tornar mais prazeroso. Neste caso, as cantigas de roda que traz da sua infância denotam a existência de um movimento de tornar prazerosa a atividade docente, permeado pelo sentido punitivo da educação escolar, que passa pelo sofrimento e pela cobrança por resultados dos professores e alunos.

O trabalho com a diversidade está presente na fala da professora Raquel, que destaca que as turmas são heterogêneas e, por isso, busca atualização constante. A professora Ângela assume a proposta de trabalhar em grupo e com projetos, sem esquecer da individualidade dos alunos. É trabalhar a “individualidade dentro do coletivo”. No caminho de incorporar as diferenças entre os

alunos, a professora Ana Claudia afirma que na sala de aula conseguiu entender que cada aluno avança de acordo com seu tempo.

Um outro dado interessante é o trabalho coletivo de professoras, que estreitam teoria e prática numa parceria e comunhão de atividades, promovendo a facilitação do trabalho de ambas. A parceria das professoras Ângela e Raquel se deveu ao fato das docentes lecionarem em classes de alfabetização e de possuírem trajetórias de formação semelhantes.

No trabalho com as crianças, existe um forte apelo para a aprendizagem de valores, tais como: respeito, amor, verdade e amizade.

As professoras falam de suas experiências na infância. As docentes utilizam em sala de aula as músicas, as brincadeiras e as histórias deste período. Estas atividades representam o que foi significativo na infância das professoras. As representações da infância das professoras encaminham as formas de entendimento do mundo infantil como espaço do lúdico.

O uso da música é uma constante no relato das professoras que trabalham com as turmas de alfabetização. As músicas são usadas de diversas formas: como trabalho lúdico; como ferramenta de trabalho de alfabetização; como possibilidade de desenvolver a socialização dos alunos; e também para potencializar a auto-estima. A dança é um exemplo dos usos que se faz da música, tanto nas atividades recreativas quanto em outros momentos (professora Lúcia).

As atividades manuais marcam o trabalho docente como algo que se incorporou ao *habitus* professoral das professoras das séries iniciais. Isto ficou evidente nos relatos das entrevistas e na “ocasião-lugar” de entrevista: na festa da Copa. Nesta festa ficou evidente nas roupas dos alunos, nos cartazes e objetos confeccionados, que a cultura escolar se alimenta da habilidade dos docentes nas atividades manuais.

A atividade em duas escolas, em municípios diferentes é relatada em algumas entrevistas como desafiadora, pois os trabalhos extraclasse sobrecarregam a professora que precisa fazer um

grande esforço para cumprir as prescrições exigidas. Um exemplo disto foi o desabafo de duas professoras que trabalham no município do Rio de Janeiro sobre o preenchimento do diário escolar. (professora Raquel e Fernanda)

A violência do tráfico de drogas e os tiroteios são barreiras enfrentadas na atividade docente da professora Ângela, que leciona em duas escolas de Nova Iguaçu.

Um fator positivo foi à parceria existente entre duas professoras entrevistadas a professora Raquel e Ângela, que sendo colegas de escola desenvolveram um projeto comum, compartilharam atividades e trocaram de turmas. A trajetória parecida na formação em Pedagogia possibilita a troca e o trabalho coletivo.

A professora Ângela afirma que seu desafio é estreitar a distância entre a teoria e a prática. “Porque muitos projetos, muito da teoria que eu via na faculdade, eu consigo aplicar isso na minha sala de aula.”

A atividade atual é desafiadora, tendo em vista falta de valorização da educação, que é evidenciada pela falta de condições de execução do trabalho docente. A falta de infra-estrutura das salas de aula: salas sem ventilador, sem porta, quadro negro inutilizados, carteiras inapropriadas e falta de água; a falta de material para o trabalho de sala de aula, como equipamentos audiovisuais; a superlotação das salas de aula e a insuficiente participação da família na vida escolar dos filhos.

“A vida profissional está caminhando, um tanto em passos lentos, mas pelo meio que nós trabalhamos, tem muitas dificuldades, falta de material; as salas muito cheias de alunos (...) e a falta de apoio de alguns pais.” (professora Sônia)

No decorrer destas trajetórias algumas concepções sobre ser professora compõem o seguinte quadro: “ser professora é antes aprender”; “é ser amiga, ser exemplo”;

Algumas atitudes são elencadas pelas docentes, tais como: “fazer-se ouvir, mas ouvir também”; “experimentar novidades metodológicas”; “adequar conhecimentos da formação à realidade dos alunos”; “conhecer o mundo infantil”

Alguns pressupostos estão relacionados ao modo como pensam a organização do seu trabalho: não existe modelo certo; necessidade de criar uma identidade comum para a turma, mesmo sabendo que as crianças são pessoas singulares e; criar maneira própria de ensinar a cada ano, de acordo com turma.

Existe, então, uma tensão em realizar uma proposta comum diante da diversidade dos alunos. O projeto impresso na escolarização é de homogeneizar, mas é tencionado pelas questões das diferenças culturais dos alunos.

A “mistura” é um termo recorrente que marca o modo como as professoras organizam o trabalho em sala de aula.

2.4. Concepções sobre a docência

A partir da descrição das suas atividades atuais, percebi a ligação com diferentes concepções de docência trazidas nas falas das professoras. É o que irei trazer neste núcleo de sentido.

As concepções da docência são constituídas de acordo com os contextos de escolha da profissão e com as experiências que foram sendo realizadas no exercício da docência. Portanto, as concepções são relacionais e devem ser analisadas tendo em vista os diversos fatores que influenciaram na escolha da profissão de uma única professora. Observa-se, também que as concepções da docência são mescladas de idéias contraditórias.

Para as professoras, a docência é tanto uma **atividade altruísta e vocacional**, que precisa ter aptidão, capacidade e perícia para realizá-la, quanto uma **atividade que se constrói na experiência**. Percebe-se que a idéia de vocação é recorrente em termos como: “perceber se dá ou não prá coisa”; “não sei se a palavra é vocação(...) uma certa afinidade realmente com a profissão”; “ser professor é vem do coração, é vocação mesmo”. Estes termos fazem parte das construções narrativas e ideológicas incorporadas ao discurso das professoras, que marcam a contradição entre a docência como aprendizagem construída pela experiência e a idéia de que a ‘pessoa chamada’ deve ter habilidades inatas ou aptidões naturais que corroborariam com a profissão. O sentido vocacional é associado ao magistério tendo por caminho à idéia de missão sagrada. Como ocorre nos relatos da professora Sônia, que afirma que ser professora é ter a “missão de mensageira e semeadora de boas mensagens”.

Todas essas qualidades e características da profissão marcam sentidos e escolhas que são realizadas pelas docentes e sinalizam também para os *habitus* que nesses contextos se constroem

É o que pode se observar nas falas que se seguem:

“Também eu acho que tem que ter não sei se é ‘vocação’ a palavra, mas pelo menos assim uma certa afinidade realmente com a profissão, porque se você não tiver afinidade você não se dá como profissional. Você tem que gostar do que faz. Tem que gostar, ai você vai aprender.”(professora Patrícia).

“Então algo que me motivou muito foi um sonho e que eu cultivei um desejo muito grande. Afinal de contas, eu acho assim ser professor é vem do coração, é vocação mesmo. Não é falsa modesta dizer isto. É questão de você gostar daquilo. Vivi desde novinha esta realidade, sendo professora. Por isso que eu escolhi esta profissão, porque eu amo dar aula.”(professora Ana Claudia)

A atividade docente também é vista com “**metodologia de vida**”, que modifica toda a inserção da professora nos outros espaços de convivência.

Há representações sobre a docência, que são rompidas durante o exercício da profissão. Algumas corroboraram para que a escolha ocorresse na fase adulta. Assim, os vestígios de representações, estão presentes nestas reconfigurações das concepções da docência.

É o que ocorre com a professora Joyce que na direção oposta das entrevistadas, escolhe a profissão depois de trabalhar numa escola como auxiliar de serviços gerais. Os imaginários do “ser professora” e as representações sobre a docência são rompidos pelas circunstâncias reais que as professoras observaram na escola. A prática da irmã professora, também a ajuda na escolha da profissão. As atribuições mais sublimes, como respeito, passaram a compor o imaginário da docência, por causa, de fatos observados na escola. Tais, como: a “grosseria” e a falta de respeito dos professores com seus alunos.

O caráter de **transformação do social pela educação** faz parte do ideário da professora que acredita na docência como possibilidade de mudança da sociedade.

A **escolha pragmática** dá um tom menos romanceado e idealista para a docência, tendo em vista que as opções são realizadas por necessidades práticas, relacionadas com a proximidade das escolas normais; as condições financeiras da família; e a característica técnica e profissionalizante do curso normal de nível médio. Neste caso, a possibilidade de conseguir um emprego é um fator relevante para famílias com menor poder aquisitivo. Nesta escolha pragmática posso ilustrar o fato de que a professora Manuela que estudou na mesma escola por todo o Ensino Fundamental e o Ensino Médio (Curso Normal) é um fator prático que facilitou a opção. Em relação à escolha da professora Clara, a influência direta da mãe tem caráter de imposição e se refere à questão pragmática da formação técnica e profissional.

As atitudes altruístas e generosas atribuídas à tarefa de ensinar se mesclam com a possibilidade pragmática da escolha de um curso técnico e profissionalizante que atenderia à necessidade real de sobrevivência econômica e de acesso àquela escola.

As concepções de docência adotadas pelas professoras se articulam também com categorias mais específicas como amor e paixão pela profissão e pelos alunos, esbarrando ainda no ideal educativo - vocação e sonho - embora o discurso adotado seguiu na direção da socialização do aluno e no magistério como aprendizagem conjunta, entre aluno e professora que aprendem juntos.

No discurso das professoras prevaleceu um olhar mais atento para a diversidade de alunos e o respeito pelas diferenças; um apelo para atitudes de coragem frente às dificuldades; e o reforço constante da paixão pela profissão.

O sucesso na escola reserva à aluna a “predestinação”: nasceu prá ser professora (professora Joyce). A profissão ganha dimensão vocacional e missionária de fazer germinar as sementes, de fazer o bem e de salvar as crianças pela educação (professora Sônia).

A idéia de que a docência é constituída de vários componentes - tanto para o trabalho pedagógico como para o modo de ação com alunos - está presente em algumas entrevistas. “Ser tudo. Eu sou amiga dos meus alunos. Eu sou professora. Eu sou mãe, eu brigo. Eu dou carinho. É tudo. É uma mistura de tudo.”(professora Lúcia)

A professora Cristiane fala que a aprendizagem da docência se dá com o contato com a experiência de professores de gerações passadas e diferentes metodologias. “Na educação nada se joga fora. Tudo se aproveita.”(professora Cristiane)

Ocorre que as diferentes concepções da docência atravessam engajamentos mais amplos com o papel da educação. O argumento de incentivo ao estudo passa pela educação como

crescimento social e econômico, emblemática da teoria do capital humano está presente em outras entrevistas.

A idéia da educação como transformação faz parte do lema das professoras de maneira geral, no entanto, em algumas entrevistas o tom de transformação segue um caminho de conscientização dos homens de seu papel na sociedade. Mesmo seguindo a direção de entender o valor da educação, as professoras deste grupo se dividem num discurso mais crítico e outro mais conformado ao ideário da sociedade capitalista. Há um grupo de docentes que estão ligadas a um sentido mais crítico, enquanto, numa direção mais romântica, há relatos marcados pelo sonho com educação.

3. As noções-chaves

Além dos núcleos de sentidos, que agrupam os mesmos objetos de referência no discurso das professoras, distingi noções-chaves que se apresentaram como termos recorrentes nas falas das professoras e assinalam uma tendência de análise ou situações marcantes na vida dos sujeitos da pesquisa ou ainda noções que se cristalizaram nos modos de entender e realizar a ação pedagógica. Seguem então, as noções-chaves encontradas nos relatos das professoras:

A professora Raquel observa a heterogeneidade das turmas, por isso procura trabalhar com a diversidade, buscando tornar seu trabalho mais próximo da realidade das crianças. Diante destes desafios, o seu trabalho metodológico é marcado pela composição diversificada dos meios didáticos, assumindo a profissão como uma atividade que se realiza mediante “o intercâmbio e a partilha”, em qualquer tempo e espaço. Ressalta a importância do outro: do aluno, de colegas mais próximos e das lembranças de seus professores, na constituição do seu fazer docente.

Na fala da professora Fernanda, a idéia de prazer é trazida no uso de atividades lúdicas. A música é um exemplo disto. Ela recorre a brincadeiras da infância - como cantigas de roda - para tornar seu trabalho prazeroso para os alunos e a professora. A satisfação com o uso das cantigas que traz da infância, por conseguinte, demonstra que existe um movimento de tornar prazerosa a atividade docente, em contraposto com o sentido de sofrimento e de castigo associado à educação escolar tradicional.

A docente Manuela se diferencia das demais por ser psicóloga. A docência é uma opção secundária que está sendo construída a partir de referenciais da psicologia, como a compreensão do comportamento humano. Na descrição da situação atual do magistério e das péssimas condições de trabalho, que marcam suas argumentações, a professora realiza uma comparação com as lembranças da escola onde estudou - desde o CA (Classe de Alfabetização) até o Curso Normal - com as condições encontradas nos primeiros anos do exercício da profissão docente. A sua escolarização traz uma perspectiva de formação humanista, baseada em valores morais e religiosos, onde a noção clássica de cultura erudita e cultivada aparece constantemente. É o que fica evidente na sua fala a respeito da necessidade de oferecer aos alunos acesso à cultura que recebeu na sua escolarização.

Ângela é uma professora alfabetizadora, que gosta de falar sobre seu trabalho didático. É uma docente que foi marcada pela intervenção positiva da professora que teve na 2ª série do Ensino Fundamental, que propiciou a solução de seus problemas na aprendizagem e de baixa auto-estima. Ângela é uma professora apaixonada pela educação, marcada pela possibilidade de “dar voz e luz” aos alunos pelo trabalho com a auto-estima.

A docente Sônia é uma professora alfabetizadora que possui uma visão idealista e romântica da educação e da docência. Ela acredita na educação como chave do crescimento dos alunos e atesta a impossibilidade de realizar bem o seu trabalho em turmas super-lotadas sem a

ajuda dos pais, visto que o trabalho de casa é uma ferramenta imprescindível no método de alfabetização que adota.

A professora Cristiane tem o discurso marcado pelo papel de transformação e mudança pela educação; declara que “na educação nada se joga fora, tudo se aproveita”. A idéia de reciclar saberes está presente na preparação e execução da aula, na aprendizagem com outros profissionais e alunos.

A professora Patrícia ressalta que a profissão é antes de tudo: “a aprendizagem, como por exemplo, do mundo infantil”. A idéia do tempo de exercício da docência é referência para entender o avanço na sua prática, que está mais segura e amadurecida por causa das experiências que adquiriu; ao mesmo tempo ressalta a importância de observar o modo como os professores antigos realizam seu trabalho. Suas táticas sobre a construção do trabalho docente estão presentes nesta frase: “praticando, lendo sempre e buscando informação”.

Lúcia acredita que a proximidade ou a intimidade entre professora e alunos é essencial para realização do seu trabalho. A professora afirma que é mediante **a mistura de tudo** que organiza o seu trabalho metodológico em sala de aula, que cria uma identidade comum para turma e que cria uma maneira própria de ensinar a cada ano.

A entrevista com Clara se caracterizou por ser a descoberta da trajetória que realizou para a área da educação, mesmo não querendo.

Ana Cláudia é uma professora que se intitula “vocacionada mesmo”, seus referenciais docentes foram às professoras da escolarização inicial e o modo de organização do espaço escolar, que passaram a fazer parte da infância da professora, mediante a imitações e representações teatrais. A imitação passou a ser estratégia de estudo da aluna e posteriormente deu-se incorporação de *habitus* professorais que compõem seu modo de ação. Ela admira professores cultos e educados no trato com os alunos. Possui uma visão clássica de cultura.

A professora Joyce marca sua fala pelo apelo ao fazer reflexivo, com a finalidade de uma prática mais esclarecida e consciente e atesta a importância do tempo no esclarecimento desta ação. “Ser professora é fazer a experiência para motivar os outros”. A preocupação com as classes populares e com os afrodescendentes é uma marca de seu discurso e de seu planejamento curricular é fortemente influenciado pelo seu espaço de intervenção que assume na Igreja Católica.

Nos diferentes modos de se identificarem com a docência percebemos o modo particular que as noções-chaves se estruturam em cada docente entrevistada.

Quadro 6 – Noções chaves

DOCENTES	NOÇÕES CHAVES (principais ênfases)
Prof ^a Raquel	Heterogeneidade da turma; trabalho diversificado e partilha com outros colegas.
Prof ^a Fernanda	Tornar prazeroso o trabalho didático por meio de cantigas de roda da sua infância.
Prof ^a Manuela	Referenciais psicológicos e formação humanista.
Prof ^a Ângela	Trabalho com a auto-estima dos alunos.
Prof ^a Sônia	Visão idealista da educação.
Prof ^a Cristiane	“Reciclar” saberes.

Profª Patrícia	Tempo de exercício da profissão e conhecimento do mundo infantil.
Profª Lúcia	Identidade comum para a turma; intimidade e “mistura” metodológica.
Profª Clara	Descoberta do gosto pela profissão durante a entrevista.
Profª Ana Cláudia	A idéia de vocação e incorporação de modelos de professoras das séries iniciais.
Profª Joyce	Fazer reflexivo; preocupação com as classes populares e afrodescendentes.

CONCLUSÃO

No correr deste texto, nas análises realizadas, fui apresentando algumas sínteses dos dados elencados que se organizam como as primeiras conclusões chegadas. Nesse tópico estou reunindo essas sínteses, anteriormente apresentadas.

Na pesquisa que realizei, a pergunta sobre os fatos da infância e da adolescência que ajudaram na escolha da profissão tem como resultado a emergência de vários espaços de pertencimento dos docentes (a família, a igreja, a televisão, o lazer) que tiveram influência no processo de decisão e nas concepções sobre habilidades necessárias ao exercício do magistério. Neste aspecto, a maioria das professoras refere-se à escola e às experiências escolares como alunas. Assim, as disposições formadoras dos *habitus* professorais têm por matriz diferentes contextos de produção e se caracterizam por serem híbridas e mesclarem diferentes noções da profissão. Tais como: uma atividade que se aprende na prática; uma aptidão que nasce com o sujeito; uma metodologia de vida; uma atividade transformadora das consciências individuais e do social; uma questão pragmática. São estas expressões que se mesclam em seus diferentes relatos.

Assim, algumas conclusões são possíveis.

A primeira é que durante a trajetória de socialização destas professoras os saberes docentes foram incorporados em forma de *habitus* ou habilidades de saber-fazer e de saber-ser e são acionados à medida que realizam suas tarefas pedagógicas. (Tardif, 2002). Pelo contexto do que foi expresso pelas professoras entrevistadas, o *habitus* professoral se constrói em vários tempos-espacos de formação.

Assim o *habitus* professoral deste grupo de docentes foi marcado por modelos professorais que envolvem as representações da escola; as experiências da professora na condição

de aluna; as imagens das docentes, de sujeitos e práticas admiradas; e pelo brincar de ser professora.

Apesar da experiência e o conhecimento prático ter grande destaque no relato dos saberes docentes e no caminho de se entender a docência como construção, em algumas entrevistas os marcos de disposições como as características pessoais do “eu” e a família reforçam uma dimensão vocacional e a profissão como característica intrínseca de cada docente.

Os *habitus* professorais deste grupo de docentes estão conectados às histórias de vida das professoras, como estilos, maneiras de ser e ligados a uma trajetória passada. São esses os estilos de vida, maneiras e desejos incorporados. Assim, a memória escolar de cada professora, as imagens da escola e as representações sobre a aprendizagem são referenciais interpretativos do modo como entendem a profissão.

A partir de relatos sobre o trabalho pedagógico deste grupo de professoras, especialmente as que trabalham com os Ciclos de Alfabetização, é possível informar que as atividades didáticas que compõem a prática pedagógica deste grupo recebem influência direta das experiências que elas trouxeram da escolarização inicial e da infância. Essas experiências são referenciais utilizados na sala de aula.

Ou seja, o capital cultural e simbólico internalizado nas primeiras experiências de socialização familiar e escolar das professoras ajuda na composição da sua prática docente atual (Bourdieu, 1989).

Nos perfis docentes relatados nas entrevistas desta investigação existem habilidades que fizeram parte da história de vida das professoras e que compõem um *habitus* incorporado. As concepções de docência que subjaz às habilidades de um docente das séries iniciais estão formuladas no sentido de entender o mundo infantil. Existem aprendizagens da infância que compõem um conjunto de atribuições entendidas como necessárias para se lecionar para crianças.

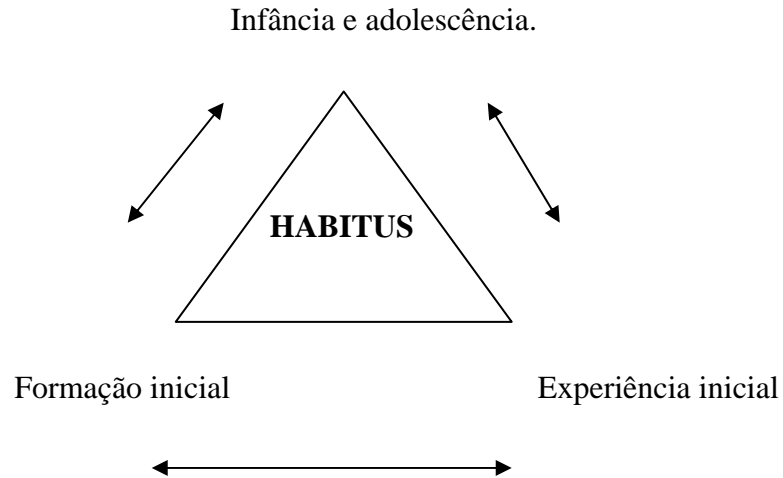
É o mundo infantil que envolve uma linguagem específica do universo de brincadeiras, do “contar histórias infantis” e das cantigas de roda. O universo infantil tem influência na linguagem empregada, principalmente pelas professoras que trabalham com os Ciclos de Alfabetização.

Assim, convive no discurso sobre a prática, um somatório de disposições incorporadas na infância (o uso da música como cantigas de roda, o contar histórias, o dançar e o brincar); um conjunto de metodologias ‘copiadas’ das professoras admiradas (caixa de novidades com jogos e figuras, o contar histórias, as brincadeiras e as cantigas de roda); as atitudes das docentes, dos sujeitos e situações admiradas são dispositivos que funcionam como metas e indicadores de sucesso na profissão (força e vontade de ensinar, entusiasmo, paciência, respeito e carinho com os alunos, comprometimento com a educação).

Retornando ao significado da noção de *habitus*, como estrutura estruturada que ao mesmo tempo funciona como estrutura estruturante, quero entender que os núcleos de sentido e as noções-chaves, apuradas nesta investigação, funcionam como articuladores de valores e práticas hoje incorporadas pelas professoras, ou sendo o resultado destas incorporações.

Enfim, no sentido de elencar os momentos que são produtos e produtores de *habitus*, fiz uma representação ilustrativa destes contextos para melhor entender como alguns núcleos de sentido se interpenetram nos diferentes espaços de significação.

Primeira fase de formação:



Os motivos de decisão pela docência na infância, na adolescência e na vida adulta são a primeira referência para composição do *habitus* professoral. Estas trajetórias de socialização, que envolvem a formação familiar e escolar somada a outros contextos de socialização são decisivas para agrupar valores, normas e práticas que poderão ser adotadas na profissão. A educação propicia a incorporação de gostos, de preferências e de escolhas, que são introjetadas por meio de *habitus*, produzidos nas trajetórias de escolarização e de formação para a profissão, e produtores de práticas e concepções sobre a docência.

As memórias das professoras sobre a sua escolarização compõem um conjunto de imagens e representações sobre o seu trabalho pedagógico. As lembranças das professoras das séries iniciais são referências para as professoras se diferenciarem e se identificarem na professora que hoje estão sendo. Estas imagens se misturam com cheiros, formas e sentimentos e tudo se mescla na forma de se entender a escola. Os tempos de construção da docência são

intercruzados. Então, se múltiplas são as identidades, múltiplas são as imagens que trazem de si, de sua profissão e das coisas que fazem parte de seu universo docente.

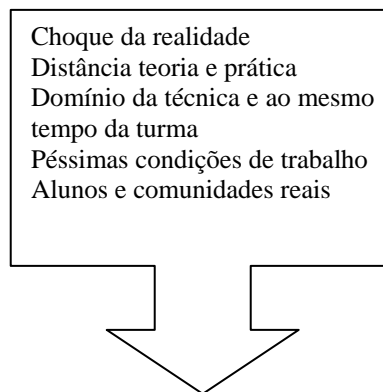
Outro marco importantíssimo na constituição de *habitus* professoral é a formação inicial em Curso Normal de nível médio. De acordo, com as afirmações elencadas, se aprende a ser professora na prática. No entanto, a descrição dos *ethos* que constituem o fazer docente mostra que os pressupostos teóricos são resultantes das memórias da escolarização, da formação inicial e continuada que as professoras tiveram contato.

As experiências iniciais nas escolas particulares são marcos comparativos e analíticos do trabalho realizado pelas professoras na rede pública de Nova Iguaçu. As práticas pedagógicas realizadas nestes espaços são resignificadas diante do novo contexto de trabalho.

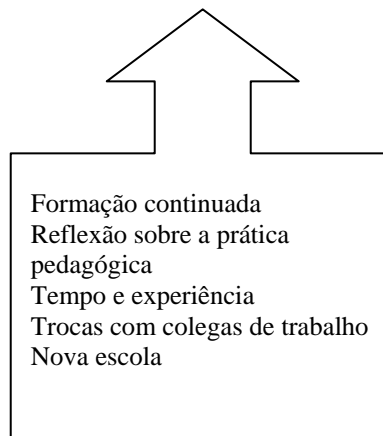
No momento inicial da profissão, as representações iniciais sobre a docência são rompidas, pois o *habitus* internalizado na escolarização e na formação inicial entram em tensão com as necessidades do contexto de trabalho docente. Ocorre, então, um período de reorganização dos *habitus* professorais depois que o choque de representações sobre o que é ensinar, que foi subsidiado pela formação inicial de cada docente, acontece. Também, pelo contato com outros profissionais já inseridos na prática e por outros contextos formativos se recompõem os *habitus* professorais. Alguns foram testados e aprovados no trabalho pedagógico realizado na prática e essas observações foram possíveis de se registrar porque a entrevista realizada com as professoras é parte da reflexão que traz para consciência *habitus* e práticas que estavam no plano da ação impensada, conforme analisa Bourdieu (2004).

Reunindo, então, as informações trazidas pelas professoras, pude constatar os diferentes fatores do contexto da prática que ajudam na configuração de um novo *habitus*. É o que trago no esquema desenhado, abaixo:

CONTEXTO DA PRÁTICA



NOVO E NOVOS HABITUS



Existe uma relação evidente entre a qualidade da formação continuada e a mudança no fazer pedagógico das professoras. O contexto da prática exige o aperfeiçoamento e formação. A experiência na formação continuada no Curso de Pedagogia é entendida como produtora de novas formas de pensar o ensino-aprendizagem, o que possibilita a construção de novos *habitus*.

Numa das entrevistas, a professora relata a mudança didática e metodológica do seu trabalho a partir da experiência de formação continuada, no Curso de Pedagogia. A formação continuada promoveu a conscientização da heterogeneidade das turmas e promoveu a busca de meios que facilitassem o trabalho com a diversidade. Estes meios são conteúdos, experiências compartilhadas, pessoas e metodologias.

Assim, como consequência da formação continuada, a professora Ângela relata que passou a trabalhar com projetos e trabalhar com grupo de alunos pesquisadores, o que propiciou a ampliação dos conhecimentos do aluno.

Ou seja, novos *habitus* se configuram com o rompimento de velhas concepções sobre a aprendizagem, o aluno e a escola. E ao mesmo tempo, outros *habitus* se mantêm nas estruturas cristalizadas de normas e valores que orientam o fazer docente.

O Curso de Pedagogia traz referenciais teóricos que promovem momentos de repensar a prática. Outro fato importante na constituição de novos *habitus* é a aprendizagem que ocorre entre as docentes na observação do trabalho realizado por professores mais experientes; e pela descoberta de metodologias que foram estudadas na formação continuada, que ganham significado quando as professoras vêem estas metodologias serem empregadas com sucesso por outros docentes.

A mudança metodológica é construída por um outro (novo) *habitus*. Assim, pode-se entender a construção de um novo *habitus*, mediante as prerrogativas da formação continuada (o conteúdo e a filosofia do curso), além das circunstâncias de formação que ocorrem no percurso do exercício docente. Como por exemplo: os pares na construção da prática – outras professoras.

As experimentações fazem parte do processo de reconfiguração da prática, que envolve fazer o uso de diferentes atividades metodológicas, além de buscar leituras, práticas e avaliar metas. “Praticar, observar, ler e estudar” são verbos presentes nas unidades de sentido das

entrevistas. As professoras aproveitam o que lembram de experiências pedagógicas da infância, do tempo em que eram alunas. Neste caminho, a docência é uma construção mosaica, ilustrada nas falas das professoras como “a mistura de tudo”; “ser tudo”; a idéia de “reciclar” e de “aproveitar tudo”. Estes são termos recorrentes utilizados na descrição da atividade docente.

A idéia de reciclar é interessante para pensar que diferentes saberes docentes são acionados na prática, portanto significa dizer que experiências podem se reutilizadas e transformadas em outras possibilidades de ação. A “mistura de tudo” orienta não só a definição de suas atividades, mas a constituição de identidades híbridas relacionadas à docência.

De maneira geral, as professoras afirmam que a aprendizagem da docência se dá na prática, o que parece dicotomizar formação docente em teórica e prática. A partir de uma análise mais contextual das entrevistas percebe-se que qualquer nova experiência teórica ou prática de formação promove articulação de um novo *habitus*. Desta maneira, o cuidado com a formação inicial e continuada contribuirá para a melhoria da qualidade do trabalho docente.

Assim nos relatos apresentados ficou evidente a multireferencialidade dos saberes docentes. Durante as trajetórias de socialização, diversos espaços ajudam na produção de *habitus*, com suas respectivas influências nas práticas e concepções adotadas pelas docentes.

De acordo com as entrevistas realizadas, é possível, então, entender que os *habitus* professorais e as concepções de docência têm relação com as instâncias de socialização docente e com as imagens e fazeres desta socialização.

As ocasiões-lugares de entrevistas tiveram significados marcantes para esta investigação sobre os *habitus* professorais. Primeiro trago o significado real destes espaços como representativos para pensar as condições de exercício de trabalho docente. São espaços que falam de algumas dimensões do magistério. Por exemplo, é no trajeto do trem que professoras partilham seu trabalho e que estão indo para outro turno de trabalho. É numa manifestação e

assembléia de docentes que fica clara a insatisfação a respeito das condições de trabalho e a reivindicação por melhores salários. É na festa de culminância de um projeto que vemos parte de seu árduo trabalho.

Portanto, os significados metafóricos destas ocasiões-lugares podem ser correlacionados às concepções de docência trazidas pelas professoras.

A docência é como um “trem de coisas”, como um conjunto de histórias que se constroem em vários espaços de socialização. Neste caso, o *habitus* é como a “bagagem de um viajante”, que no trajeto de se tornar professora é composto por lembranças e experiências que acompanham estas trajetórias, como “disposições incorporadas” que funcionam como referenciais para narrar suas histórias.

As imagens da docência são plurais e assim não se pode associá-las a uma coisa só, mas ao conjunto de concepções que atravessam diferentes momentos da vida das docentes.

Poderia, também, associar as paradas nas estações, com os núcleos de sentido presentes nas falas das professoras, ou seja, espaços comuns (núcleos de sentido) que representam o coletivo, que passa pelas **“memórias da primeira socialização; experiência inicial no magistério; atividade e experiência atual e concepções da docência”**.

As noções-chaves são formas específicas que cada professora representa seu trabalho e suas imagens docentes.

Os núcleos de sentidos, tais como **experiência inicial no magistério e atividade e experiência atual**, trazem as queixas das professoras referentes às péssimas condições de trabalho; as turmas com superlotações; formação inicial distante da realidade encontrada na sala de aula (choque da realidade); distância entre teoria e prática e que se conectam com este momento de manifestação dos professores, nesta ocasião-lugar de entrevista.

Em algumas conversas, que antecederiam as entrevistas e no conteúdo de algumas, o trabalho docente aparece como uma atividade desgastante; cansativa e árdua, principalmente no que se refere a um certo sentido de sofrimento atribuído à aprendizagem dos conteúdos escolares e ao fato de ensiná-los aos alunos. É tanto que as professoras procuraram implementar modos de trabalho que tornassem lúdicos e alegres, o que consideravam chato e pesado. Nesse sentido, a festa está inserida no que poderia ser atribuído à docência como a possibilidade de celebrar a vida cotidiana de cada agente envolvido na sala de aula: as professoras e os alunos, neste momento de aprendizagem.

O conjunto de representações sobre o magistério, trazido por este grupo de professoras tem relação direta com as lembranças da infância e da adolescência; e com as experiências que ocorreram nos primeiros anos de profissão. O *habitus* professoral incorporado por este grupo indica que ainda existe uma associação do papel docente a sacralidade, a abnegação, a doação e ao sacrifício.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Nilda. Imagens de professoras e redes cotidianas de conhecimentos. **Educar em revista**. Curitiba: Editora UFPR, n. 24, p. 19-36, 2004.

_____. A experiência da diversidade no cotidiano e suas consequências na formação de professoras. In: VICTORIO FILHO, Aldo e MONTEIRO, Solange Castellano Fernandes (Org.).

Cultura e conhecimento de professoras. Rio de Janeiro: DP& A, 2002, p.13-29.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/ Reformar professores e os terrores da performatividade.

Revista Portuguesa de Educação, Portugal/Braga: Universidade do Minho, v. 15, n.2, p.3-23, 2002.

BARDIN, Laurence. A análise da Enunciação. In. _____. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979, p. 169-184.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

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

_____. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 7.ed., Campinas, SP: Papyrus, 2005.

_____. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato. (Org.) **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983, p.46-81.

_____. A gênese dos conceitos de *habitus* e de campo. In: _____. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989, p.59-75.

_____. Le mort saisit le vif. As relações entre a história reificada e a historia incorporada. In:

_____. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989, p.75-106.

_____. O mercado de bens simbólicos. In: _____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1987, p.99-181.

_____. Quel rapport établissez-vous entre l'*ethos* et l'*habitus*, et d'autres concepts comme celui d'*hexis* que vous employez aussi ? In: _____. **Questions de sociologie**; extrait de "Le marché linguistique", exposé fait à l'Université de Genève en décembre 1978. Disponível em <<http://www.homme-moderne.org/societe/socio/bourdieu/questions/133-36.html>>. Acesso em: 07/06/2006.

BRITO, Angela Xavier de. Rei morto, rei posto? As lutas pela sucessão de Pierre Bourdieu no campo acadêmico francês. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan/fev/mar/abr, 2002, p. 5-19.

CASASSUS, Juan. A Reforma educacional na América Latina no contexto da globalização. Campinas. **Educação e Sociedade**, v.23,n.80, p.137-168, set.2000,.

CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. Campinas. Papirus, 1989.

FERNANDES, Rogério. Cultura da escola: entre as coisas e as memórias. **Pro-posições**. Revista quadrimestral da Faculdade de Educação da UNICAMP, v. 16. n.1.(46), p.19-40. jan/abr, 2005.

GARCÍA CANCLINI, Nestor. Quem fala e em qual lugar: sujeitos simulados e pós-construtivismo. In: GARCÍA CANCLINI, Nestor. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas de interculturalidade**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005, p.183- 2008.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médica, 1997.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.) **Vida de professores**. Portugal: Porto editora, 1995, p.31-60.

LELIS, Isabel. Profissão docente: uma rede de histórias. **Revista Brasileira de Educação**, n.17, p. 40-49, maio. /ago, 2001.

MARCONDES, Danilo. **Textos básicos de filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999, p.52-3.

MARTINS, P. L. O. **Didática teórica – didática prática: para além do confronto**. São Paulo: Loyola, 1989.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e Formação de professores. São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**, n.118, p.89-118, mar 2003.

d'UNRUG, Marie-Christine. **Analyse de contenu et acte de parole**. Paris: Jean-Pierre Delarge, 1974.

MICELI, Sergio. Introdução: a força do sentido. In: BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1987, p. I – LXI.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino: o que fundamenta a ação docente?** Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1983.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____.(org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Edit., 1992. p.11-30.

POPKEWITZ, Thomas S. Reforma, conhecimento pedagógico e administração social da individualidade: a educação escolar como efeito do poder. In: IMBERNÓN, Francisco(org.). **A educação no século XXI**. Porto Alegre, Artes Médicas, 2000, p.141-169.

SANTOS, Lucíola Licino de C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação e Sociedade**, v. 25, n.89, p. 1145-1157, set. /dez. 2004.

SHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (org.) **Os professores e a sua profissão**. Portugal: Lisboa: Don Quixote, 1992, p. 77-92.

SETTON, Maria da Graça Jacinto. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, p. 60-70, mai/jun/jul, 2002.

SILVA, Marilda da. O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, n.29, p. 152-163, maio/jun/jul/ago, 2005.

_____. **Como se ensina e como se aprende a se professor: a evidência do Habitus**

professoral e da natureza prática da Didática. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TIRAMONTI, Guilhermina. Los imperativos de las políticas educativas de los 90. São Paulo.

Revista Faculdade de Educação, v.23, n.1/2, p.49-69, jan./dez,1997

SIMON, I. Roger. A pedagogia com uma tecnologia cultural. In. SILVA, Tomaz Tadeu da (org.)

Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1995, p.61-84.

WACQUANT, Loïc. "Mapeando o habitus," *Habitus* (Recife), 2-1, p. 11-18. January 2004.

Acessível em: <<http://www.oi.acime.gov.pt/docs/pdf/Loic%20Wacquant.pdf>>. Acesso em: 12/05/2006.