

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**DOUTORADO**

**PROFESSORAS:**  
**Uma Lição de Vida**

**Maria Bernadette Petersen Herrlein**

**Porto Alegre, setembro de 1995.**

**BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO - UFRGS**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**DOUTORADO**

**PROFESSORAS:**  
**Uma Lição de Vida**

**Maria Bernadette Petersen Herrlein**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de  
Doutora

**Juan José Mouriño Mosquera**

**(Orientador)**

**Porto Alegre, setembro de 1995.**

## **ORIENTADOR**

**Professor Doutor JUAN JOSÉ MOURIÑO MOSQUERA**

**Livre Docente em Psicologia da Educação**

**Doutor em Pedagogia**

**Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade  
Federal do Rio Grande do Sul -UFRGS**

**Professor Titular da Faculdade de Educação da Pontifícia  
Universidade Católica - PUCRS**

CIP - CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

H567p Herrlein, Maria Bernadette Petersen  
Professoras: uma lição de vida /  
Maria Bernadette Herrlein. - Porto  
Alegre: UFRGS, 1994.  
p.

Tese (Doutorado) - Universidade Fe-  
deral do Rio Grande do Sul. Faculdade  
de Educação. Programa de Pós-Graduação  
em Educação.

COU: 37.015.5(BOURDIEU)  
373.311.24  
373.311.24:303.422  
373.311.3  
396.5

ÍNDICES ALFABÉTICOS PARA CATÁLOGO SISTEMÁTICO

Bourdieu, Pierre : Sociologia da educação  
37.015.4(BOURDIEU)

Professoras de primeiro grau : Formação  
373.311.3

Professoras de primeiro grau : Histórias de vida  
373.311.24:303.422

Professoras de primeiro grau : Profissionalização  
373.311.24

Trabalho da mulher  
396.5

Bibliotecárias responsáveis:  
Maria Amazília Penna de Moraes Ferlini, CRB-  
Maria Hedy Lubisco Pandolfi, CRB-10/130

# SUMÁRIO

<b>AGRADECIMENTOS.....</b>	<b>i</b>
<b>RESUMO.....</b>	<b>ii</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>iii</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo 1 - METODOLOGIA.....</b>	<b>18</b>
<b>Histórias de Vida.....</b>	<b>25</b>
<i>Quanto ao Método.....</i>	<b>28</b>
<i>Quanto à Finalidade do Estudo.....</i>	<b>29</b>
<i>Quanto aos Princípios que Embasam a Pesquisa.....</i>	<b>29</b>
<i>Quanto à Escolha dos Participantes.....</i>	<b>31</b>
<i>Quanto à Coleta de Dados.....</i>	<b>34</b>
<b>Entrevista Propriamente Dita.....</b>	<b>36</b>
<b>Análise dos Dados .....</b>	<b>39</b>

<b>Capítulo II - A COMPREENSÃO DO ESPAÇO SOCIAL.....</b>	<b>43</b>
<b>A Família.....</b>	<b>48</b>
<i>As Expectativas dos Pais.....</i>	<i>52</i>
<i>Leituras x Livros.....</i>	<i>54</i>
<i>A Questão do Gênero.....</i>	<i>63</i>
<b>Parentes e Vizinhança (Amigos e Colegas).....</b>	<b>69</b>
<i>Brinquedos e Brincadeiras.....</i>	<i>73</i>
<b>Capítulo III - A EXPERIÊNCIA ESCOLAR E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....</b>	<b>78</b>
<b>A Importância da Escola.....</b>	<b>78</b>
<i>Segundo Grau: Escolha da Profissão.....</i>	<i>85</i>
<i>Formação Profissional.....</i>	<i>95</i>
<b>Capítulo IV - EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL.....</b>	<b>106</b>
<b>Opção pela Escola Pública.....</b>	<b>106</b>
<b>Ciclos de Vida Profissional.....</b>	<b>108</b>

<b>Reflexão da Prática e Prática da Reflexão.....</b>	<b>111</b>
<b>Vida Profissional x Vida Familiar.....</b>	<b>116</b>
<b>O Problema do Salário.....</b>	<b>119</b>
<b>A Questão do Profissionalismo.....</b>	<b>121</b>
<b>Profissão Feminina.....</b>	<b>123</b>
<b>Profissão Docente: Status e Poder.....</b>	<b>125</b>
<b>Capítulo V - LIÇÕES DE VIDA: Considerações Finais.....</b>	<b>129</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA.....</b>	<b>151</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>164</b>

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho contou com o apoio de muitas pessoas e a todas eu gostaria de apresentar meus agradecimentos. No entanto, é importante que neste momento eu faça alguns destaques.

É de praxe que se agradeça ao Orientador, afinal foram muitos anos de convívio. Mas ao 'meu orientador', Professor Doutor Juan José Mouriño Mosquera, quero agradecer de forma especial, pois ele supera em todos os sentidos o que se espera de um orientador: atualização, disponibilidade e apoio, transformando este trabalho que poderia ter sido pesado, em algo agradável, instigante e até mesmo divertido.

Quero agradecer a minha amiga e colega Professora Norma Marzola, sempre disponível quando necessitei de suas críticas e suas sugestões, pela inestimável ajuda e colaboração.

A amiga e colega de muitas décadas, Professora Doutora Marilú Medeiros, por suas eficientes contribuições e por seu apoio e estímulo no decorrer de todo este trabalho.

Muito especialmente quero agradecer as professoras que se dispuseram a fazer parte desta pesquisa, pela confiança que depositaram em mim e por suas excelentes informações.

A meu marido Edgar José e a meus filhos Carla Maria e João Felipe por não exigirem de mim o que a sociedade costuma cobrar da mulher e ainda por me ajudarem, das mais diversas maneiras, nos momentos de 'sufoco'.

Aos professores e funcionários com os quais eu convivi no decorrer deste Curso, meus agradecimentos.

E, finalmente, com maior carinho, agradeço a meus pais, responsáveis pelo início de toda esta caminhada.

A Autora

## Resumo

O presente trabalho pretende entender porque as professoras de séries iniciais optam por este nível de ensino e permanecem nele.

Para isto, foram entrevistadas quatro professoras alfabetizadoras, nascidas na década de 60 e, reconhecidas por sua competência profissional. Procurou-se conhecer suas trajetórias de vida e, assim, desvelar os esquemas internalizados desde a primeira educação familiar e constantemente atualizados ao longo da vivência social. Estes esquemas, conforme o sociólogo francês Pierre Bourdieu, funcionam como princípio orientador de todas as práticas. Ou seja: são as estruturas que orientam as disposições destas mulheres não só quando optam pela profissão docente, mas também enquanto se tornam as professoras que são hoje.

O método de História de Vida utilizado permite relacionar as interações nos mais diversos momentos da vida de cada professora entrevistada e como ela mobiliza seus conhecimentos e valores para se tornar a profissional que é hoje.

Reconhece-se que cada história é singular, cada processo de formação é único. No entanto, muitos fatos e sentimentos relatados podem ser considerados comuns enquanto outros não apresentam qualquer semelhança. Para a compreensão de tais fatos e sentimentos, recorreu-se a contribuição de diversas áreas do conhecimento, principalmente da sociologia e da psicologia.

Considera-se que os acontecimentos da vida pessoal das informantes deste estudo repercutiram com tal intensidade nas suas vidas profissionais que tornou-se necessário entender porque e como aqueles acontecimentos influenciaram e foram por sua vez influenciados pela maneira destas professoras viverem sua profissão.

## **ABSTRACT**

The objective of this research is to understand why the teachers of the initial grades elect this work and keep it.

For this, four recognized teachers were interviewed, all of them born in the sixties. It has been tried to know their life histories and then discover the psychological structure developed since their first ages, constantly upgraded during their social life. These structures, according to the French sociologist Pierre Bourdieu, work as a guiding principle of all the practices, i. e., these structures are the guiders of these women when they decide their profession and also for being the teachers that they are nowadays.

The History of Life method adopted allows to establish the relationship among several moments of life of each teacher interviewed and how she uses her knowledge and values to become the teacher that she actually is.

It's obvious that each history is peculiar, each formation process is unique. However, a lot of facts and feelings related can be considered the same, meanwhile others are completely different. For the understanding of these facts and feelings, it has been used several principles of sociology and psychology.

The events of the personal life of the teachers interviewed were so deeply important in their professional lives that became fundamental to understand why and how these events inspired and were been inspired by the professional life experience of these teachers.

“No passo lento em que iam, padre Giobbe poderia adiantar a leitura do breviário. Mas concedeu-se um pouco de preguiça e continuou devaneando. Via-se menino, ajudando a missa na paróquia de Santi Angeli, na distante Bolzano. Inverno, os pés enregelados nos tamancos, e ali, à altura de seus olhos, as botinas lustrosas do pároco, dobrando-se nas genuflexões, mostrando-se em todo o seu brilho quando o padre se voltava para os fiéis para dizer *‘Dominus vobiscum’*. *‘Et cum spiritu tuo’* tartamudeava o pequeno coroinha, sem despregar os olhos da visão tentadora das botinas lustrosas. Ali, com certeza, havia nascido sua vocação para o sacerdócio. Nascera do intenso desejo de calçar botinas de couro, de não sentir frio nos pés. Quando jovem, dificilmente o padre Giobbe admitiria isso. Seria um motivo profano demais para a alta missão que abraçara.” ( ‘O Quatrilho ‘ de José Clemente Pozenatto)

## ***INTRODUÇÃO***

---

## INTRODUÇÃO

---

Se não é original pretender conhecer, com certo grau de objetividade, as razões que levam as mulheres a optarem pela carreira do magistério e porque nela permanecem tornando-se, inclusive, profissionais competentes, então o atual interesse por tais questões se deve ao fato de que elas não foram, até agora, suficientemente esclarecidas.

Longe de imaginar que se possa dar uma explicação definitiva e cabal a esses problemas, penso, no entanto, que é possível avançar na sua compreensão, sobretudo quando se parte das visualizações globais do 'ser professora' para a análise de casos concretos, com tudo o que implica o 'tornar-se professora' no dia-a-dia da escola.

Esta tarefa centrada no estudo de casos particulares não é tão fácil como pode parecer à primeira vista. Mas apesar da sua dificuldade, ou por causa dela, o estudo tende a tornar-se mais atraente, na medida em que possibilita e faz emergir uma série de

significações que têm relevância para o maior entendimento da profissão docente, tanto a nível de formação, como a nível da prática pedagógica.

Esta procura de entendimento tem também razões bem atuais, pois não se pode deixar de reconhecer que as professoras no Brasil, especialmente as de 1º grau, vivem hoje uma crise sem precedentes. O desprestígio social por que passa a profissão, concretizado nas más condições de trabalho e nos baixos salários, é potencializado quando se constata que a sociedade parece ter deixado de acreditar, como acreditava antes, no valor da educação escolar para a melhoria de vida.

Com tudo isto, os professores vivem uma sensação de ‘mal estar’ que, conforme Esteves(1991):

*“...resume os efeitos permanentes, de caráter negativo, que afetam a personalidade do professor, como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido a mudança social acelerada.”(p.98)*

Entre as conseqüências desta mudança, há um aumento da exigência quanto ao trabalho docente que, além do domínio cognitivo, passou a incluir entre outras coisas, o conhecimento afetivo do aluno. Tal exigência trouxe também uma grande ambigüidade de entendimento sobre as competências que o professor necessita para exercer a tarefa docente. É neste sentido que Enguita (1991) chega a afirmar que :

*“Nem a categoria nem a sociedade em que (os professores) estão inseridos conseguem pôr-se de acordo em torno de sua imagem social e muito menos ainda sobre as conseqüências práticas em termos de delimitação de competências, organização da carreira docente, etc.”(p.41)*

Por outro lado, a produção teórica, que focaliza especificamente o professor como objeto de pesquisa, tem insistentemente demonstrado a crescente feminização do magistério, não só a nível de 1º grau, onde há quase uma totalidade de mulheres, mas também nos outros níveis de ensino (Enguita, 1991; Louro, 1989; Bruschini e Amado, 1988; Mello, 1987; entre outros).

Ainda mais: é comum os autores apontarem esta feminização como causa e conseqüência da desvalorização da profissão docente, tomando-as (a feminização e a desvalorização) como correlacionadas no processo de desenvolvimento desta profissão (Paixão, 1993; Enguita, 1991; Apple, 1988; Arroyo, 1985).

Com efeito, a feminização que, no Brasil, já em 1969 era apontada nos estudos de Luiz Pereira, tem sido mais recentemente questionada, com insistência, por Lopes (1991):

*“...- por que é que as mulheres se tornam professoras, têm se tornado professoras?”*

*- por que é que as mulheres 'concordaram', 'concordam' em ser aquelas que professam?*

*- o que tem a profissão que segura as mulheres? que captura as mulheres? "(p.25)*

O fato incontroverso da feminização do magistério tem sido justificado pela semelhança das funções de professora com os papéis delegados socialmente às mulheres. Assim, o trabalho da professora seria uma extensão do trabalho desenvolvido tradicionalmente pelas mulheres no interior das famílias: organização da casa e educação dos filhos.

Bourdieu (1990b) comenta de forma original esta 'divisão' sexual do trabalho, avançando na interpretação dos trabalhos considerados domésticos como:

*"...trabalhos privados, escondidos e até mesmo vergonhosos..."(p.4)*

Foi, no entanto, este mesmo trabalho 'privado, escondido, vergonhoso', atribuído às mulheres no interior de suas casas, que lhes assegurou o monopólio da educação dos filhos. Quando foi necessária uma maior participação de professores para a escolarização de grandes massas, as mulheres se encontravam não apenas disponíveis mas também capacitadas para enfrentar a tarefa.

É claro que este processo - o ingresso maciço das mulheres no magistério - apresentou diferenças de país para país. Na história da educação no Brasil, por exemplo, pode-se afirmar que enquanto os professores eram tidos como autônomos, como mestres do ofício de ensinar, o magistério foi profissão exclusivamente masculina (Arroyo, 1985). A necessidade de professoras mulheres surgiu, primeiramente, para o atendimento das escolas de meninas (Azevedo, 1971), pesando aí o grande incentivo da Igreja Católica na abertura de espaços profissionais para as mulheres, na educação básica. Muito embora o real interesse da Igreja não fosse pela profissionalização das mulheres, mas sim pela manutenção de princípios morais conservadores, através da co-educação, e a favor das meninas só terem professoras mulheres (Bruschini e Amado, 1988).

Desvela-se, deste modo, a 'ideologia de interdição do corpo' (Freire, 1989), através do controle da sexualidade. Ou seja: as meninas eram atendidas somente por professoras mulheres e as mulheres professoras só deveriam trabalhar em ambientes onde não ficassem expostas aos 'perigos do mundo', sendo, dessa forma, cercadas de todas as atenções e cuidados que a 'condição feminina exige'. Mais tarde, utilizando os mesmos argumentos e com intenções idênticas, a ideologia positivista perpetuou muitas destas discriminações.

Quando, afinal, se deu a institucionalização do ensino, a partir da criação da escola pública, é que foi incrementada de fato a participação da mulher no magistério e, portanto, a feminização da profissão docente.

Enguita (1991) aponta os seguintes fatos que, segundo ele, justificam o fenômeno da feminização:

*“...ensino como atividade extra doméstica, que a ideologia patriarcal aceita entre as mais adequadas para as mulheres;*

*- ... os baixos salários afugentam varões educados (...) e a crença social que o salário de mulher é uma segunda fonte de renda;*

*- ...a possibilidade de maior controle na cultura e moral dominante, pois normalmente as mulheres são consideradas mais conservadoras;*

*- ...a escola foi e é um dos poucos setores de emprego em que as mulheres recebem os mesmos salários que os homens.”(p.52)*

Ao apontar estes argumentos como determinantes para justificar o fato da feminização atual do magistério, Enguita deixa entrever uma ótica masculina de sociedade, pois suas razões são baseadas em estereótipos sociais dos papéis sexuais, que enfatizam uma posição de submissão da mulher.

Também Bruschini e Amado (1988) apresentam alguns argumentos, encontrados na literatura sobre o assunto, que tentam explicar o porquê deste processo de feminização:

*“...historicamente o conceito de vocação.(...) Ligado à idéia de que as pessoas têm tendências e aptidões inatas para certas ocupações, o conceito de vocação foi um dos mais eficientes para induzir as mulheres a profissões menos valorizadas socialmente;*

*-...a escolha do magistério pelas mulheres retrata-o como ocupação que permitiria conciliar a vida profissional com as tarefas familiares pois, além das férias escolares, o magistério não exigia extensas jornadas de trabalho;*

*-...vantagens do serviço público: além da estabilidade e dos conhecidos benefícios, como outros servidores, os professores praticamente não sofreriam controle de qualidade;*

*-...a ideologia que alega que os salários femininos podem ser inferiores aos masculinos, devido a seu caráter secundário ou complementar, ajudou a aumentar a crença que o magistério é uma profissão ideal para a mulher.”(p.7)*

Contudo, uma análise mais minuciosa dos dados obtidos nas pesquisas realizadas sobre o magistério, permite afirmar que estes argumentos não encontram um maior respaldo nos fatos. (Bruschini, 1978; Mello,1987; Bruschni e Amado,1988; Apple, 1988).

Em primeiro lugar, ao ligar a escolha da carreira de professor ao conceito de vocação, de tendência inata, corre-se o risco de desviar a atenção das péssimas condições de trabalho

oferecidas às professoras. Além disso, porque só as mulheres teriam esse tipo de tendência inata?

Afirmar que a profissão permitiu conciliar a vida profissional com a particular parece também não ser um argumento convincente, já que o trabalho docente não tem a exclusividade dessa conciliação. Todas as mulheres que trabalham fora costumam atender e ser responsáveis pelas tarefas domiciliares que, em nossa sociedade, fazem parte das 'obrigações' da mulher.

Também a ideologia, que alega que os salários femininos são uma fonte de renda complementar, não corresponde à realidade. Na pesquisa de Mello (1987), os salários das professoras, apesar de minguados, representam mais de 50% da renda familiar.

Ainda neste mesmo sentido, Apple (1988), citando Nancy Hoffman, que analisou os escritos de professoras inglesas do século XIX e início do século XX, mostra que, naquela época, as mulheres tinham poucas escolhas ocupacionais e que precisavam realmente do salário. Além disso, almejavam a independência que a carreira do magistério poderia oferecer em troca de uma vida doméstica que, para muitas, significava servidão e inutilidade social.

Entre nós, os estudos de Léa Paixão sobre as professoras mineiras que iniciaram a docência entre 1924 e 1938, demonstrou que estas professoras diziam ter sido motivadas por 'vocação, amor à profissão', etc., na escolha da carreira. No entanto, a análise de suas trajetórias de vida revela que elas dedicaram-se ao ensino

porque realmente precisavam do salário (poucos recursos financeiros na família, morte do pai, viuvez, separação do marido, etc.).

Com efeito, é importante ressaltar que estas professoras do início do século parecem apresentar um elevado senso de realidade: são conscientes de sua situação no contexto social em que vivem e procuram uma profissão viável, onde possam custear suas despesas e/ou contribuir para o orçamento familiar.

Apesar de todas estas evidências, num levantamento dos artigos sobre *gênero* publicados nos *Cadernos de Pesquisa*, Rosemberg e Amado(1992) não encontraram pesquisas que realmente se preocupassem em ouvir as professoras como principais protagonistas, e que desvelassem como elas realmente se sentem em relação à profissão.

Mesmo assim, sabe-se que a partir de 1990, a bibliografia sobre o assunto tem tido um acréscimo razoável e, conforme Lopes (1994), apresenta uma maior aceitação da palavra *gênero*, o que representa uma maior abertura para estudos relacionais dos sexos. Há, neste sentido, uma recusa ao determinismo biológico e uma maior predisposição para aceitar que as diferenças de comportamentos entre os sexos são de caráter social e cultural.

Portanto, se levarmos em consideração as constatações das pesquisas - que afirmam que a mulher se torna professora por uma acomodação aos padrões familiares e sociais; que as próprias professoras reconhecem que o magistério é a profissão mais adequada para mulheres e que não existem muitas opções diferentes

(Pereira, 1969; Gouveia, 1976; Bruschini e Amado, 1988; Gatti, 1993) -, é certamente necessário que estas constatações sejam vistas com maior acuidade, sobretudo quando se verifica que muitas destas professoras, no decorrer da carreira, apresentam alto grau de desempenho na profissão.

Ou seja: muitas destas professoras tornam-se profissionais que não aceitam que a intuição ou o senso comum resolvam os problemas do dia a dia da profissão. Ao contrário, procuram respostas na teoria, levantando suas próprias hipóteses e teorizando a respeito da realidade encontrada. Em outras palavras: tornam-se profissionais competentes.

Como nos diz mestre Aurélio (1986), **competência** (do latim *competentia*) é a qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certos assuntos, fazer determinada coisa: capacidade, habilidade, aptidão, idoneidade. A partir desta definição, é possível prever tudo aquilo que é necessário para que uma professora se torne capaz, hábil, apta e idônea, já que, obviamente, ela não nasce como tal.

Tratando-se de **competência profissional**, os requisitos têm evoluído historicamente e revestem-se da especificidade característica de cada processo social. Enguita(1991), por exemplo, diz que a competência profissional deve ser produto de uma formação específica, geralmente de nível universitário. O saber que a caracteriza possui um componente 'sagrado', no sentido de que tal saber não pode ser avaliado pelos profanos.

Mello (1987), por seu lado, enumera como características da competência profissional:

- o domínio adequado do saber escolar a ser transmitido, juntamente com a habilidade de organizar e transmitir este saber de modo a garantir que ele seja efetivamente apropriado pelo aluno;

- uma visão realmente integrada e articulada dos aspectos relevantes mais imediatos de sua própria prática, ou seja, um entendimento das múltiplas relações entre vários aspectos da escola, desde a organização dos períodos, passando por critérios de matrícula e agrupamentos de classe, até o currículo e os métodos de ensino;

- uma compreensão das relações entre o preparo técnico que recebeu, a organização da escola e os resultados da ação;

- uma compreensão mais ampla das relações entre escola e sociedade, que passaria necessariamente pela questão de suas condições de trabalho e remuneração.

Basta passar os olhos por esta enumeração para se constatar que a competência profissional, ali compreendida, é uma soma de qualidades que delinea o perfil da professora competente. A linha central do meu estudo, no entanto, vai mais no sentido de por à prova um tal perfil, através das trajetórias profissionais das minhas informantes, conforme são descritas e analisadas neste trabalho.

E foi esta análise, que tornou possível apresentar alguns elementos que caracterizam a competência das professoras desta pesquisa, tais como:

- domínio do saber escolar; decisões profissionais baseadas na teoria e na pesquisa educacional; resultados de aprendizagem satisfatórios por parte dos alunos; compreensão das relações entre a escola e a sociedade; atuação em grupos de estudo e pesquisa.

Só é preciso advertir que estas professoras não foram selecionadas para participar desta pesquisa porque apresentam, cada uma delas, o total ou parte destas características. O que determinou a escolha foi o fato de que estas professoras foram consideradas e reconhecidas, por seus pares, como competentes. Foi esta avaliação interna e anterior, realizada por seus iguais, o fator que determinou a escolha destas professoras e não de outras. A competência, então, se identifica com o profissionalismo.

A análise das características pessoais e profissionais destas professoras não faz parte, portanto, dos pressupostos deste estudo, mas resulta dele. Além disso, não é intenção desta pesquisa generalizar resultados, seja os referentes às características profissionais da professora competente ou outros quaisquer que se vier a determinar.

Ao contrário, este estudo busca desvelar, através das trajetórias de vida de quatro professoras reconhecidas como competentes, os esquemas geradores de suas práticas. Adquiridos na

primeira educação familiar e constantemente atualizados ao longo de suas vivências sociais mais amplas, estes esquemas - no termos de Bourdieu (1989), estas 'estruturas estruturadas' - que embasam as disposições destas professoras para agirem e que, portanto, funcionam com 'estruturas estruturantes' das suas ações, nos ajudam a compreender porque elas 'optaram' por ser professoras e porque são essas 'professoras competentes' que hoje são.

## II

A necessidade de incluir alguns dados objetivos sobre as informantes se justifica na medida em que estes indicadores (local de nascimento, escolaridade e profissão dos pais, número de irmãos, posição na família, estado civil e outros) poderão facilitar e clarificar, para o leitor, a compreensão das análises realizadas no decorrer deste estudo, e por explicitar diferenças nas condições de vida das informantes as quais podem ser reveladoras das suas diferentes maneiras de perceber o mundo. As fichas com tais dados, sobre cada uma das professoras deste estudo, encontram-se no Anexo 1 desta tese.

Além disso, é preciso ter em conta que os estudos sobre professoras de 1º grau, no Brasil, preocupam-se geralmente em determinar a origem social dessas professoras.

Luiz Pereira (1969), em seu livro "Magistério Primário numa Sociedade de Classes", afirma que :

*"...as professoras primárias tendem a participar da classe média assalariada tanto pela profissão que exercem, como pelas suas famílias de origem e pelas ocupações de seus maridos."(p.142)*

Esta situação mudou na década de 80. Segundo Guiomar Namó de Mello (1987), as professoras que fizeram parte do grupo por ela estudado não correspondem totalmente ao padrão encontrado por Pereira, já que as professoras de seu estudo...

*"... que declararam que seu salário é o único ou o fundamental para o sustento da família abrangem a 75% de (todo o) grupo estudado."(p.71)*

Mello também constatou que os professores vinham de uma trajetória de ascensão social, pois seus pais, em sua maioria, haviam cursado somente a escola primária, e que na profissão, apesar de se concentrarem em ocupações não manuais (só 23% ainda eram trabalhadores manuais), desempenhavam funções rotineiras, como de supervisão ou fiscalização.

Na década de 90 , Gatti e outras (1993) chegaram a conclusões similares, numa pesquisa desenvolvida em tres estados do Brasil (Maranhão, Minas Gerais e São Paulo). Esta pesquisa demonstrou que 50% dos pais dos professores estudados não tinham completado o 1º grau e ocupavam cargos médios, trabalhando na indústria ou no comércio.

A pesquisa que realizei, no entanto, foge um pouco deste tipo de enfoque, apesar de levá-lo em consideração. Assim, pretendo conhecer a origem sócio-econômica das professoras estudadas, mas, sobretudo, elaborar outros tipos de análise. Na verdade, ao se reduzir o estudo à esfera econômica, corre-se o risco de deixar de conhecer as disposições individuais, os meios materiais de existência e as diferenciações que poderão ser constatadas nas esferas das ideologias, do simbólico, do imaginário. Estas diferenciações se ligam à constituição histórica dos grupos, das classes, das frações de classe, assim como às diferentes áreas geográficas de onde elas provêm.

Assim, conhecer práticas, estilos de comportamento e valores de determinados membros de uma sociedade implica também o conhecimento do espaço histórico-social onde vivem e se relacionam esses indivíduos.

Nesta pesquisa, uma primeira análise dos relatos serviu para reafirmar o que muitos estudos já comprovaram (Pereira, 1969; Gouveia, 1970; Abramo, 1987; Mello, 1987; Bruschini e Amado, 1988; Gatti, 1993): as professoras desta pesquisa pertencem a classe média ou classe média baixa. Tal constatação poderia levar a uma homogeneização do grupo estudado. No entanto, outros níveis de análise das trajetórias de vida dessas professoras faz emergir elementos que permitem visualizar as *diferenças* existentes entre elas, mesmo que a escolha do grupo tenha sido determinada por suas semelhanças. Ou seja: todas elas estão envolvidas com trabalho de alfabetização no município de Porto Alegre; residem em Porto Alegre; nasceram na década de 60; possuem nível superior completo;

apresentam grande envolvimento profissional, procurando aperfeiçoar-se através de cursos de pós-graduação, de participação em grupos de pesquisa e de estudo.

### III

Com o propósito de facilitar a leitura e compreensão deste trabalho apresento aqui a organização dos capítulos a seguir:

- no capítulo I - Metodologia - como o próprio nome indica foram explicitados os princípios que me orientaram a escolher o método de Histórias de Vida para desenvolver esta pesquisa e como aconteceu o processo de implementação do trabalho;

- as análises das histórias relatadas são sintetizadas nos capítulos II, III e IV, os quais se constituem os eixos que emergiram das entrevistas e orientaram a compreensão dos relatos. Neles o referencial teórico é trabalhado simultaneamente com os dados encontrados.

- O capítulo V - Lições de Vida - representa o momento de reflexão onde explicito meu modo de entender os relatos reconstituindo seus momentos mais expressivos.

# Capítulo I

## *METODOLOGIA*

---

## METODOLOGIA

---

As experiências e estudos sobre formação de professores tem alcançado considerável desenvolvimento nas últimas décadas. Nesta evolução, identificam-se fases ou etapas que não são estanques, mas apresentam ênfase em uma determinada problemática. Essas fases, quando conhecidas, nos dão o percurso evolutivo da pesquisa educacional, fornecendo parâmetros para que se identifique, compreenda e avalie o paradigma no qual uma pesquisa está inserida e, além disso, para que se possa estabelecer relações entre esta pesquisa e as outras

Marcelo Garcia (1987), por exemplo, divide em três grandes fases a pesquisa sobre o pensamento do professor, tendo como base a análise de conhecimento produzido na área. Para cada uma dessas fases o autor identifica diferentes paradigmas os quais denomina de presságio-produto, processo-produto e reprodutivista.

No primeiro destes paradigmas (presságio-produto), a ênfase se concentra sobre as características intrínsecas do professor, pois se acredita que estas determinam a eficácia docente. Para Abraham (1987), no entanto, as listas de características resultantes destes estudos apresentam as qualidades e habilidades valorizadas pela sociedade na qual se realizam estas pesquisas.

Já o paradigma processo-produto pode ser considerado como uma superação ou uma complementação do paradigma anterior, na medida em que procura focalizar os comportamentos do professor em sala de aula, relacionando-os com o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Para detectar estes comportamentos foram construídos sofisticados sistemas de observação em sala de aula. Podemos lembrar que na década de 70, entre nós, foram muito utilizados o Sistema de Categorias de Bales, as Escalas de Avaliação de Likert, o Sistema de Análise de Interação de Flanders.

Estes Sistemas verificavam a frequência de determinados comportamentos dos professores em situação de sala de aula e estudos posteriores estabeleciam relações entre estes comportamentos e os apresentados pelos alunos. Os objetivos eram claros: detectar, no contexto da sala de aula, comportamentos, atitudes e habilidades do bom professor e, a partir daí, organizar o melhor método de ensino.

Abraham (1987) denuncia que os comportamentos detectados nunca chegaram a ser garantia de êxito da aprendizagem

dos alunos e que não se pode conseguir um protótipo do professor ideal. Havia nestes estudos, efetivamente, uma coisificação do professor, pois não se consideravam as particularidades do contexto em que aconteciam as pesquisas nem as diferenças pessoais e culturais dos professores e dos alunos com os quais estas pesquisas eram realizadas.

Por último, no paradigma reprodutivo, as pesquisas partem de um delineamento feito do perfil do professor ideal, e se concentram em procurar métodos e técnicas capazes de desenvolver os comportamentos ‘desejados’. Exemplos marcantes desta fase são os estudos feitos sobre ‘habilidades técnicas de ensino’, sobre ‘tarefas individuais e grupais programadas’, sobre desenvolvimento de ‘operações mentais’, tão comuns, entre nós, na década de 70.

Estes paradigmas de investigação que, em essência, concebem o professor como um receptor e transmissor de informações e os alunos como receptores passivos do conhecimento já elaborado, geralmente se embasam em métodos quantitativos de pesquisa.

São, por tudo isso, pesquisas também conhecidas como empírico-analíticas, positivistas, tradicionais, condutistas, tecnocráticas.

Frigotto (1991) comenta que estes modelos de pesquisa devem ser criticados por expressarem uma...

*"...visão homogênea e não conflitiva da sociedade (realidade mais ampla) e a visão estática dos modelos positivistas, funcionalistas, estruturalistas, que privilegiam a concepção ontológica do mundo, fundada no princípio de identidade e que preferem a descrição do universo ordenado sujeito a leis permanentes." (p.106)*

Contudo, além desta categorização exposta por Marcelo Garcia (1987), emergem outros modelos de pesquisa que assumem um posicionamento bem diferente dos que foram vistos até aqui, pois reconhecem a individualidade do sujeito, consideram o contexto em que estão inseridos e enfatizam os significados dos fatos nas circunstâncias concretas das interações sociais.

Estes outros modelos de pesquisa, consideram o professor e o aluno como 'agentes ativos', cujos pensamentos, planos e percepções influem e determinam seus comportamentos.

Eles são também denominados fenomenológicos, etnográficos, naturalistas, e se enquadram na análise qualitativa da pesquisa que, segundo Martins (1991) é:

*"... uma análise que se estende daquilo que o homem é, na sua positividade (vivendo, falando, trabalhando, envelhecendo, morrendo), para aquilo que habilita este mesmo homem a conhecer (ou buscar conhecer) o que a vida é, em que consiste a essência do trabalho e de que forma ele se habilita ou se torna capaz de falar." (p.52)*

Em nosso meio, os estudos de Mosquera (1971 e 1976) são precursores destes modelos de pesquisa que buscam compreender o professor como pessoa.

Em minha pesquisa que, como as que vimos até o momento, tem também como objeto as professoras, procuro conhecê-las em sua 'positividade' e, através das trajetórias de vida destas professoras de séries iniciais, compreender o que as levou a escolha e a permanência na profissão docente. Para tanto, optei pela análise qualitativa dos dados, pois esta me possibilita uma postura ativa frente ao objeto pesquisado, através de uma imersão sistemática nos fatos relatados pelas informantes, relacionando-os entre si e procurando compreender seus significados, bem como o entendimento do momento e do contexto em que estes fatos aconteceram.

Sabendo que a proposição do problema de pesquisa - por que estas professoras optaram por trabalhar como docentes de séries iniciais e permanecem neste trabalho, empenhando-se em ser profissionais competentes - seu encaminhamento e sua análise estão certamente influenciados por condições já existentes no campo onde acontece a pesquisa, por crenças e valores do pesquisador e ainda pelas práticas anteriores tanto do pesquisador como de outros investigadores, constato que minha experiência docente do 1º e 3º graus de ensino, determinam um envolvimento que, com certeza, revelará uma maneira de captar e analisar o objeto deste estudo.

Ora, a consciência destes condicionamentos aponta, ao mesmo tempo, para os limites e para a riqueza possível deste

estudo: não neutro, com provável viés, demonstrando também um momento da percepção do pesquisador, momento este assumido tanto teórica como praticamente em sua concreticidade histórica.

É a certeza destes limites que me orienta na busca de um suporte metodológico sólido para desenvolver a pesquisa. Pois o método...

*"...constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais."*  
Frigotto(1991,p.77)

Assim, quando procuro saber como cada uma das professoras desta pesquisa se tornou a professora que é hoje, entendo que é preciso conhecer este professor em seus diferentes contextos físicos e experienciais, isto é, apreender sua trajetória de vida. Para conhecer os ambientes onde nasceu, cresceu, aprendeu e ensinou, necessitei ouvir seus relatos e, através destes, apreender o significado de suas práticas, procurar desvelar os princípios que estruturam seus modos de pensar e agir.

Além disto, tendo presente que...

*"...a história do indivíduo nunca é mais do que uma certa especificação da história coletiva de seu grupo ou de sua classe.(Bourdieu, 1987, p.80)*

... estes relatos propiciaram não só o conhecimento das condições de existência de cada uma das informantes, como também

forneceram elementos para o conhecimento de como estas condições se exprimem nas suas práticas e nas do grupo profissional do qual fazem parte.

Assim, através das trajetórias de vida, busquei explicitar como estas experiências vividas foram interiorizadas pelas informantes deste estudo, ou seja, de que maneira as 'estruturas estruturadas' da sociedade são internalizadas pelos agentes a ponto de, por sua vez, passarem a estruturar suas práticas, tornando-se assim 'estruturas estruturantes'. Esta é, segundo Bourdieu (1987) a dialética entre a internalização da exterioridade e a externalização da interioridade.

Neste sentido configuram-se os padrões da moldura metodológica deste trabalho, centrado nas possibilidades oferecidas pelas Histórias de Vida.

## **Histórias de Vida**

As Histórias de Vida ou método Biográfico é uma alternativa metodológica que, segundo Córdova (1990), é uma das expressões mais singulares da pesquisa de caráter qualitativo.

No entanto, ao se verificar a utilização de Histórias de Vida na pesquisa social, constata-se a existência de alguns estudos que estão embasados na análise quantitativa. Entre eles, um dos mais

conhecidos foi o de Jorge Balán, Harley Brouwing, Elizabeth Jelin e colaboradores em Monterrey, México, 1968. Nesta pesquisa, os autores recolheram dados através de um questionário de 200 perguntas fechadas atingindo 1640 pessoas. Esperavam com isto diminuir o problema da representatividade que consideravam uma das principais restrições na utilização das histórias de vida. Para a análise das respostas utilizaram o computador (Jelin, 1974).

No Brasil, temos alguns exemplos da utilização de questionários de Histórias de Vida. Janice Perlman, no Rio de Janeiro, fez um estudo para defesa de Tese de Doutorado, em 1969, sobre trocas e migrações ocupacionais nas favelas e zonas periféricas do Rio de Janeiro, com o objetivo de estabelecer relações desta realidade com as teorias sobre migração. Também em 1969, Manuel Berlinck e Daniel Cogam, da Fundação Getúlio Vargas e da Cornell University, respectivamente, realizaram um pesquisa sobre migração interna e adaptação na cidade de São Paulo. A amostra foi constituída por 1058 chefes de família (Becker, 1974). Em Salvador, em 1971, Fernando Henrique Cardoso (Cardoso 1967), Juarez Lopes e Paul Singer (Singer, 1971) estudaram a marginalidade urbana e utilizaram questionários semelhantes aos de São Paulo e Monterrey.

Nestes estudos, a História de Vida foi utilizada como uma técnica de coleta de dados sobre a vida social e individual de um determinado grupo . Há uma busca de dados realísticos, mas sempre ancorados numa filosofia positivista que procura a regularidade dos dados através de tentativas hipotético-dedutivas. Como neste tipo de abordagem o dado recolhido tem significado por

si mesmo, o pesquisador não precisa interferir, ou seja, não faz as relações conceituais que a teoria e os dados sugerem.

Para além desses estudos e no campo específico da educação, a corrente que mais tem sido desenvolvida, nos últimos anos, é a que utiliza as Histórias de Vida como um método de pesquisa fundamentado na análise qualitativa.

Inspirados no livro de Ada Abraham “O professor também é uma Pessoa”, considerado como um marco nas pesquisas sobre professores, muitos investigadores (Nóvoa, 1992, 1988; Moita, 1992; Fontoura, 1992; Moraes, 1991; Carvalho, 1990; Marcelo Garcia, 1987, entre outros) desenvolveram pesquisas sobre a vida de professores, suas carreiras, percursos de desenvolvimento pessoal e profissional, superando assim os estudos que reduziam o docente a um conjunto de competências e capacidades.

Esta perspectiva apresenta, segundo Marre (1991), uma nova dimensão:

*“O cientista depois de ter participado ativamente - e de um modo empírico - do processo de reconstrução oral de uma sequência de vida, isto é, de uma totalidade singular e específica, sente-se convidado a continuar a tarefa construtiva de seu objeto científico e a elaborar técnicas que vão ser usadas, no âmbito teórico e operacional da classificação, codificação e interpretação do conteúdo do relato oral.” (p.89)*

Assim, procurei no decorrer desta pesquisa, sobretudo após a coleta de dados, analisar os relatos das informantes através da organização de um sistema próprio de classificação e codificação,

que me servisse de apoio na interpretação das trajetórias de vida relatadas.

Reconhecendo que há poucos estudos realizados nesta perspectiva em nosso meio e que este é um método que, por sua natureza, se delinea na medida em que o trabalho vai se desenvolvendo, procuro agora esclarecer algumas posições assumidas no decorrer da pesquisa que realizei.

### *Quanto ao Método*

Baseio-me em Queiroz (1987), quando esta afirma que a História de Vida:

- constitui, a maior fonte humana de conservação e difusão do saber, o que equivale a dizer a maior fonte de dados da ciência em geral;
- permite delinear as relações do indivíduo com os outros membros dos grupos familiar, social e profissional;
- difere do depoimento, porque nela o pesquisador apesar de se abster de intervir, escolhe o tema da pesquisa e formula questões se deseja esclarecer algo.

## *Quanto à Finalidade do Estudo*

Procuro compreender, de um modo global e dinâmico, as interações que foram acontecendo nos diversos momentos da vida de cada professora e averiguar como a pessoa mobiliza seus conhecimentos, seus valores e suas energias para formar a sua identidade.

## *Quanto aos Princípios que Embasam a Pesquisa*

Com o apoio de Moita(1992), apresento alguns princípios que considero importante explicitar de imediato, para um melhor entendimento da metodologia.

*“o saber que se procura é de tipo compreensivo, hermenêutico, profundamente enraizado nos discursos dos narradores.(...) O papel do investigador é antes de tudo fazer emergir o sentido que cada pessoa pode encontrar nas relações entre as várias dimensões de sua vida”.(p.117)*

- a definição de eixos de pesquisa é fundamental para explicitar e delimitar o campo de pesquisa, uma vez que o tipo de enfoque deste trabalho exclui a formulação de hipóteses. No caso desta pesquisa os eixos constituem os capítulos II, III e IV.
- o quadro de análise interpretativa necessita ser coerente tanto com o objetivo da pesquisa quanto com os dados recolhidos.

A dificuldade aqui é chegar a compreender os dados sem violentá-los ou impor-lhes esquemas pré estabelecidos;

- não serão procuradas soluções generalizáveis. Cada história é singular, cada processo de formação é único;
- o sucesso da pesquisa depende do envolvimento pessoal de todos os participantes e também de um contrato de confiança mútua entre pesquisador e participantes da pesquisa. O ideal será que cada participante tenha envolvimento suficiente para relatar e analisar suas vivências o mais objetivamente possível orientando, suas percepções para o esclarecimento das finalidades do trabalho;
- o pesquisador procura ouvir os entrevistados com uma atitude de compreensão e empatia, não com o objetivo de conseguir melhores informações, mas como princípio de respeito ao outro que deve perpassar toda a pesquisa;
- embora trate-se prioritariamente de uma investigação, a participação neste trabalho também tem um caráter formativo em relação a todas as pessoas dele participam. Assim, por um lado, enquanto relata, cada informante poderá refletir sobre sua trajetória existencial numa retrospectiva que pode vir a ser um fator de formação. O pesquisador, por outro lado, apesar de procurar ter o distanciamento necessário para poder fazer as análises, provavelmente não conseguirá evitar questionamentos sobre seu próprio processo formativo.

## *Quanto a Escolha dos Participantes da Pesquisa*

Ao optar por trabalhar com Histórias de Vida, tenho presente que não só a escolha do método orienta-se pela escolha do problema de pesquisa - por que estas mulheres optaram por ser professoras de séries iniciais e empenham-se em ser competentes permanecendo nesta profissão - mas que também a seleção das protagonistas foi feita de acordo com o que se pretendia investigar.

Como bem acentuam Olabuenaga e Ispizua(1989), a escolha de uma pessoa em detrimento de tantas outras não é casual:

*“...a decisão de elaborar uma História de vida é fruto de uma decisão o prévia, que põe em marcha o processo de busca de protagonista em função de um critério expresso.” (p.224)*

Deste modo, a seleção dos sujeitos que integram esta pesquisa foi intencional, isto é, baseada em critérios que buscam resolver ao problema da pesquisa. Estes critérios de escolha dos participantes da pesquisa costumam ser aglutinados em três grandes grupos: escolha dos protagonistas por sua marginalidade, escolha por excelência ou, então, escolha por representatividade. (ver Olabuenaga e Ispizua, 1989)

O critério de marginalidade parece ser o mais utilizado na escolha de sujeitos para as Histórias de vida. O marginal é excluído de seu grupo de origem, mas não consegue liberar-se para fazer parte de outro grupo. Os alcoólatras, os transexuais, os

imigrantes, são exemplos de marginalizados e eles, melhor que ninguém, se prestam para mostrar ângulos não explorados da cultura que os marginaliza.

A escolha pela excelência reúne aquelas pesquisas que se interessam por vida de pessoas que se destacaram entre seus pares, seja por habilidades pessoais, intelectuais ou físicas.

No terceiro grupo, estão as pesquisas que escolheram seus protagonistas pelo critério de representatividade. Neste grupo, a pessoa normal, - o chamado sujeito modal - é o que deve ser estudado, pois ele representa como pensa e sente a sociedade em geral.

Marre (1991), afirma que, atualmente, o pesquisador não está mais interessado em apenas uma história de vida. Desta maneira a unidade de investigação não é mais o relato de uma só pessoa, mas o das várias pessoas que constituem um grupo e que ocupam diferentes posições dentro dele.

No caso específico deste estudo, a escolha do grupo de sujeitos participantes teve como critério a excelência. Foram selecionadas professoras de 1º grau (alfabetizadoras), com formação em nível de 3º grau, que se destacam por uma atuação competente e comprometida. Reconhecendo-se a crise atual do magistério, sabe-se que estas protagonistas não representam o sujeito modal. Elas se diferenciam dos demais membros da profissão e, por se diferenciarem e assumirem esta diferenciação, interessam a este estudo.

De outro modo, para Krippendorff (1990, p.96) essa forma de escolher o grupo de pesquisa se classifica como *amostra estratificada* pois ela focaliza apenas o estrato da população a ser estudada.

Para Taylor e Bodgan (1986), na seleção dos informantes...

*“O importante é o potencial de cada caso para ajudar o investigador no desenvolvimento das compreensões teóricas sobre as áreas estudadas da vida social.”(p.108)*

Ainda, conforme estes autores, tanto a quantidade de entrevistas como o número de participantes da pesquisa não deverão ser determinados ‘a priori’. Assim:

*“Depois de completar as entrevistas com vários informantes se diversifica deliberadamente o tipo de pessoas entrevistadas até descobrir toda a gama de perspectivas das pessoas nas quais estamos interessadas. Se percebe que se chegou a este ponto quando as entrevistas com pessoas adicionais não produzem nenhuma compreensão adicional.”(p.108)*

Assim este estudo analisou as histórias de vida de quatro informantes. Este número, longe de ser um número mágico, foi resultado de uma decisão que considerou as informações colhidas com potencial suficiente para abranger o universo estudado. Ainda mais: a natureza da própria metodologia, pela profundidade das análises requeridas, faz com que se opte por um número de casos que seja representativo.

Foi considerado também para o desenvolvimento da pesquisa é fundamental que o informante tenha, além de boa vontade, uma capacidade de fazer relatos detalhados sobre suas vivências e de seus sentimentos sobre elas.

### *Quanto a Coleta de Dados*

Concordo com Luna (1991), quando afirma :

*"...nenhuma técnica pode ser escolhida 'a priori', antes da clara formulação do problema, a menos que a própria técnica seja objeto de estudo (...) Fazê-lo significa atribuir a técnica um poder que ela não tem e a tendência só pode ser atribuída ao modismo." (p.30)*

Reconhecendo o valor e a utilidade da técnica de coleta de dados na implementação da pesquisa e tendo em vista a problemática proposta - conhecer as trajetórias de vida dessas professoras -, os objetivos do estudo e as limitações práticas enfrentadas para efetivá-lo, optei por utilizar a entrevista em profundidade (Taylor e Bodgan, 1986; Olabuenaga e Ispizua, 1989) como a técnica para recolher as informações sobre os protagonistas das histórias de vida.

Utilizando as palavras de Taylor e Bodgan (1986):

*"Por entrevistas qualitativas em profundidade entendemos reiterados encontros cara a cara entre o investigador e os informantes, encontros estes dirigidos para a compreensão das perspectivas que têm os informantes a respeito de suas vidas, experiências ou*

*situações, tal como expressam por suas próprias palavras." (p.101)*

Através da entrevista qualitativa em profundidade é possível apreender, acontecimentos que não se pode observar diretamente. Pode-se até afirmar que as informantes fazem o papel de observadores diretos no lugar da pesquisadora, pois são eles que possuem a experiência, relatam seu próprio modo de ver e sentir os fatos.

Apesar de ter presente que ..

*"Na pesquisa qualitativa uma questão metodológica importante é a que se refere ao fato de que não se pode insistir em procedimentos sistemáticos que possam ser previstos, em passos ou sucessão de passos como uma escada em direção à generalização." (Martins, 1991 p.58)*

... na implementação das entrevistas deste estudo, algumas etapas foram previstas e algumas regras de conduta delineadas. Elas não devem ser compreendidas como um roteiro prévio a ser seguido rigidamente, mas sim como o ponto de partida do desenvolvimento das entrevistas.

## **Entrevista Propriamente Dita**

Para a organização e implementação das entrevistas, me apoiei nos estudos de Lincoln e Guba (1985), Measor (1985), Ludke e André (1986), Mishler (1986), Taylor e Bodgan (1986), Olabuenaga e Ispizua (1989).

As entrevistas foram preparadas de maneira a possibilitar que as informantes relatassem suas histórias de vida de modo pessoal, sem que houvesse interferência por parte do entrevistador.

Sabendo que um dos fatores determinantes do sucesso da pesquisa com histórias de vida é o envolvimento do informante, considerei necessário que no primeiro contato entrevistador-entrevistado ficassem esclarecidos os objetivos do trabalho, o que se esperava das participantes e a garantia de sigilo sobre as informações prestadas no decorrer das entrevistas.

Como já afirmei quando da seleção dos participantes, o número de entrevistas não foi delimitado previamente e isto também foi informado aos entrevistados, ao mesmo tempo que lhes foi garantido que se procuraria realizar a pesquisa com a maior brevidade de tempo possível.

Após este primeiro encontro, e tendo o informante em potencial aceitado participar da pesquisa, tive que decidir sobre o local mais apropriado para realizar as entrevistas.

Nesta escolha do local, considerei as recomendações da Queiroz (1987) e de Taylor e Bodgan (1986), quando afirmam que os encontros devem acontecer em locais 'neutros', de preferência no local de trabalho de entrevistado ou do entrevistador. Eles alertam também para as dificuldades das entrevistas realizadas na residência dos informantes, onde na maioria das vezes há dificuldade de manter a privacidade, o que funciona como fator inibidor do trabalho ao não permitir que o informante fique à vontade.

Corroborando as informações destes autores, Carvalho (1990), ao referir-se às entrevistas que realizou, diz que apesar das vantagens de conhecer o ambiente em que vivem as pessoas, há muita interferência dos familiares no decorrer dos trabalhos, impossibilitando a tranquilidade necessária.

*"Ocorria de sermos interrompido em alguns momentos o que provocava um corte na sequência da narração e, por vezes, esquecemos o ponto em que havíamos parado. (...) Aconteceu de outras pessoas da família sentarem-se junto a nós querendo participar e assim inibindo o informante principal."(p.34)*

Desta maneira, a maioria das entrevistas desta pesquisa aconteceram no local de trabalho do pesquisador ou então em alguma sala reservada, que garantisse a privacidade e onde o informante pudesse falar sem interrupções.

Na primeira entrevista, não houve pergunta inicial estruturada que se aplicasse a todas as situações. Sempre se iniciava com alguma frase de 'aquecimento', alguma conversa sobre o dia, o

trabalho, procurando estabelecer um 'clima' adequado para que o informante se sentisse à vontade e, na medida do possível, minorasse a relação hierárquica que, inevitavelmente, se cria entre o entrevistador e o entrevistado.

Houve preocupação redobrada, nesta primeira entrevista, em permitir que o informante discorresse espontaneamente sobre suas experiências, recordando momentos de sua vida ao longo dos anos, fazendo reflexões interpretativas destas experiências. As intervenções, quando se fizeram, foram para preencher alguma lacuna e solicitar esclarecimentos.

Esta posição de escuta requereu controle de minha parte, pois a tendência natural seria trazer de volta o informante para o 'assunto' quando este se dispersava. No entanto, eu estava atenta ao alerta feito por Taylor e Bodgan(1986):

*"Em especial durante as entrevistas iniciais é necessário não interromper o informante mesmo que não estejamos interessados no tema que toca"(p.121).*

Moraes (1991), por seu lado, afirma que no início de seu trabalho de pesquisa tentou orientar as entrevistas e que, após algumas análises, constatou que conseguiria melhores resultados se permitisse que o informante falasse espontaneamente.

Por outro lado, todas as entrevistas foram gravadas e as transcrições foram enviadas às informantes no menor espaço de tempo possível. De posse das cópias de suas falas, as informantes

tiveram a oportunidade de ler o que haviam dito e preparar as próximas entrevistas. Ou seja: puderam fazer um balanço do que já haviam relatado e do que ainda achavam necessário acrescentar ou modificar.

As entrevistas seguintes serviram para que a informante fizesse acréscimos, esclarecimentos e reflexões sobre fatos já apresentados. Neste momento, o entrevistador teve que redobrar sua atenção para fazer perguntas que, ao mesmo tempo em que levassem a esclarecimentos necessários, não interferissem na direção ou posicionamento da informante sobre o assunto.

As entrevistas deste estudo tiveram a duração de 1h30min. Foram realizadas de duas a quatro entrevistas por informante. Informações adicionais, quando necessárias, foram obtidas em encontros mais rápidos ou, algumas vezes, por telefone.

## **Análise de Dados**

A partir da audição das fitas gravadas com as entrevistas e da leitura exaustiva da transcrição das falas, começaram a emergir *unidades de amostra*. Denominei *unidades de amostra* os temas que emergiram dos relatos e que puderam ser analisados independentemente, apesar de manterem algumas conexões entre si.

Com as *unidades de amostra*, organizei, como recurso, um quadro de dupla entrada, sendo uma com as informantes e outra com estas unidades que emergiram da leitura das entrevistas. Esta

organização coincide com a recomendada por Bourdieu (1989 p.29) para ser utilizada nesta fase, puramente indutiva, da pesquisa.<sup>1</sup>

Num primeiro momento, se coloca o nome das informantes no sentido vertical, um em cada linha. A partir daí, sempre que emerge, da leitura das falas das informantes, um tema referente a uma das unidades detectadas coloca-se na coluna correspondente no sentido vertical.

O importante, neste momento, foi destacar todas as propriedades ou temas que surgiam, mesmo que estes parecessem irrelevantes. Perseguir uma idéia, deixando outras para trás, comprometeria não só o desenvolvimento como também o resultado do estudo. Entretanto, este modo de organizar os dados pode evitar o perigo para o qual Pierre Bourdieu (1989) alerta:

*“... é preciso, custe o que custar, precaver-se contra o retorno à ‘realidade’ das unidades pré-construídas” (p.29)*

Em um segundo momento, com o quadro já preenchido, é possível captar as várias experiências e estabelecer pontos comuns e diferenças entre elas. No entanto, esta discriminação das

---

<sup>11</sup> O anexo II procura explicitar como foi organizado este quadro.

semelhanças e diferenças não tem por objetivo a realização de uma categorização, mas sim fazer emergir as características estruturais e funcionais da experiência de vida das informantes e do ‘espaço social’<sup>2</sup> onde elas aconteceram.

E é a partir deste quadro que, numa nova organização, agrupam-se as propriedades ou temas semelhantes surgindo assim uma primeira caracterização das informantes. Esta caracterização, que se apresenta através de semelhanças e diferenças entre estas professoras, permite pensar relacionalmente sobre suas trajetórias de vida, o ‘espaço social’ em que se desenvolveram suas experiências.

Como se pode ver, procurei analisar os fatos relatados pelas informantes através de uma abordagem que deve muito às contribuições do sociólogo francês Pierre Bourdieu, sobretudo quando se trata de buscar conhecer as estratégias de distinção utilizadas pelas informantes nos ‘espaços sociais’ e nos diversos campos aos quais pertenceram e dos quais fazem parte.

---

<sup>2</sup> A expressão **espaço social** é utilizada nesta pesquisa, na perspectiva do sociólogo francês Pierre Bourdieu (1989,p.153): “...é um espaço multidimensional, conjunto aberto de **campos** relativamente autônomos, quer dizer subordinados quanto ao seu funcionamento e suas transformações, de modo mais ou menos firme e mais ou menos direto ao campo de produção econômica: no interior de cada um dos **subespaços**, os ocupantes das posições dominantes e os ocupantes das posições dominadas estão ininterruptamente envolvidos em lutas de diferentes formas sem por isso se constituírem necessariamente em grupos antagônicos”(Os grifos são meus)

Por último, quero esclarecer que todo o trabalho de leitura e análise das falas foi realizado simultaneamente com o conjunto das entrevistas. Esta decisão foi fortalecida pela afirmação de Moraes (1991) que, no desenvolvimento de uma pesquisa, num primeiro momento, pensou em reunir todas as informações obtidas nas entrevistas para mais tarde analisá-las, mas logo se convenceu de que, ao contrário do que pensava, a leitura e análise dos relatos deveriam ser realizadas simultaneamente com as entrevistas. E isto porque...

*“...não apenas atingiria maior profundidade como também maior confiabilidade nas informações coletadas se associasse a análise com a coleta de informações”.(p.58)*

Paralelamente ao desenvolvimento das entrevistas, estabeleci quadros procurando estampar cada um dos momentos de vida dos entrevistados, detectando as conexões existentes entre esses momentos e buscando o entendimento das fases de transição entre um e outro momento.

A literatura da área, como também minha própria vivência de professora, permitiram-me discriminar os fatos que marcavam e definiam estes momentos. Pensar e imaginar as representações das professoras sobre estes fatos ajudou-me a compreender as estratégias que utilizaram para conviverem em seu ‘espaço social’ e para serem reconhecidas no campo profissional.

**Capítulo II**  
***A COMPREENSÃO DO***  
***ESPAÇO SOCIAL***

---

# A COMPREENSÃO DO ESPAÇO SOCIAL

---

O caráter essencialmente social do ser humano foi privilegiado na teoria de Vygotsky, ao considerar, este autor, o meio sócio-cultural como condição indispensável para o desenvolvimento do indivíduo e ao demonstrar que as funções especificamente humanas não são as de origem biológica - pois estas todo o ser vivo possui -, mas as que resultam da história social e cultural dos homens. Isto é, são os instrumentos e signos construídos socialmente que estabelecem a diferença entre os homens e os outros seres vivos.

Ora, estas funções específicas do ser humano, que não são naturais, são mediadas pelo grupo social de origem do indivíduo. Esta mediação é então realizada, nos primeiros anos de vida da criança, sobretudo no interior e na dependência do grupo familiar. Cabe, assim, à família mediar a interrelação da criança com o seu 'espaço social' permitindo-lhe internalizar, no cotidiano, a parcela de acervo cultural característico do grupo social a que pertence.

Charles H. Cooley (1864-1929), um pioneiro nos estudos de grupos sociais, identificou os grupos primários e salientou a importância destes na formação do indivíduo (cf. König, 1971, p.220). Definiu o 'grupo primário' como aquele com o qual o indivíduo se relaciona nos primeiros anos de vida (família, vizinhança), e cujas funções são de fundamental importância, uma vez que é através deles que o ser humano interioriza o conjunto de normas, valores e atitudes pertencentes a seu 'espaço social'. Deste modo, pode-se afirmar que nenhum outro grupo influenciará o indivíduo com tal intensidade como o seu grupo primário.

Este conjunto de normas (que são socialmente arbitrárias), interiorizadas na convivência com o grupo familiar (primário), seriam, para Bourdieu (1987), o princípio formador do habitus, que :

*"...é o produto do trabalho de inculcação e de apropriação necessário para que os produtos da história coletiva, que são as estruturas objetivas (por exemplo, língua, economia, etc.), consigam reproduzir-se sob forma de disposições duráveis."(p.78)*

No entanto, a interiorização destas estruturas ocorre de forma subjetiva, garantindo a individuação de cada pessoa. Ainda mais: estas estruturas não são universais mas pertencem a cada grupo, constituindo-se conforme Durkheim, em normas coletivas de um determinado grupo (apud Giddens, 1972).

Desta maneira, o indivíduo adquire, por um lado, disposições que apresentam uma certa homogeneidade com os de sua classe ou grupo, devido a internalização das normas sociais objetivas e, por outro lado, porque esta internalização se processa de forma subjetiva, ele adquire uma certa individualização.

Ora, o modo como o indivíduo internaliza as normas de seu 'espaço social' tem sido exaustivamente pesquisado por Pierre Bourdieu, ao procurar compreender como cada pessoa se situa neste espaço e o que este define em sua vida. Neste sentido,

*"...em função da posição que elas (as pessoas) ocupam nesse espaço muito complexo, pode-se compreender a lógica de suas práticas e determinar, entre outras coisas, como elas vão se classificar, e, se for o caso, se pensar como membros de uma classe." (Bourdieu, 1990, p.67)*

Assim, para Bourdieu, o indivíduo nasce em um 'espaço social'<sup>1</sup> onde já existem posições que estão objetivamente estruturadas. Na interação com os outros, ele interioriza valores, normas e princípios sociais procurando, de forma subjetiva, integrar-se neste espaço social em que está inserido e na sociedade

---

<sup>1</sup> Bourdieu(1989p.133) afirma que se pode representar "...o **mundo social** em forma de um espaço (a várias dimensões) construído na base de princípios de diferenciação ou de distribuição de propriedades que atuam no universo social considerado, quer dizer, apropriados a conferir ao detentor deles força ou poder neste universo".

como um todo. Na medida em que isto acontece de forma pessoal, ele é o agente de sua própria experiência.

Para os objetivos deste trabalho, a compreensão do espaço social onde vivem as informantes e da posição de suas famílias neste espaço permite conhecer os 'estilos de vida'<sup>2</sup> e as práticas que antecederam e orientaram as entrevistadas na apreensão do mundo, e que são a origem de seus esquemas generativos - sistemas de classificação que preexistem às representações sociais.

O pensamento de Vygotsky e Bourdieu sinalizam, assim, para a importância de considerar os 'grupos primários' neste estudo, pois é através deles que o indivíduo se relaciona com as estruturas estruturadas, historicamente determinadas de seu grupo social e adequam seu comportamento ao 'espaço social' em que vivem.

A análise dos relatos sobre os grupos primários vai enfocar, em primeiro lugar, a família e, a seguir a vizinhança, amigos e colegas.

---

<sup>2</sup> A expressão **estilos de vida**, é utilizada neste estudo como "*..a retradução simbólica das diferenças objetivamente inscritas nas condições de existência. As práticas e as propriedades constituem uma expressão sistemática das condições de existência (aquilo que chamamos estilo de vida) porque são produto do mesmo operador prático, o habitus*". (Bourdieu, 1983, p.82). (Grifos meus)

## A Família

Enquanto relatavam suas histórias de vida, os informantes descreveram, com minúcia, as maneiras de ser e de perceber das suas famílias.

Estas descrições revelam que as famílias ocupam diferentes posições no 'espaço social'. Diferenças estas que são marcadas pelas suas posições nos diferentes 'campos'<sup>3</sup>.

Apesar destas diversidades que, no caso das famílias destas informantes, são fortemente delineadas pelo 'capital econômico'<sup>4</sup> e pelo 'capital cultural'<sup>5</sup> que possuem, há muitos

---

<sup>3</sup> "... a posição de cada agente no espaço social pode ser definida pela posição que ele ocupa nos diferentes campos, quer dizer, na distribuição de poderes que atua em cada um deles, seja sobretudo o capital econômico - nas suas diferentes espécies -, o capital cultural e o capital social e também o capital simbólico, geralmente chamado prestígio, reputação, fama etc." (Bourdieu, 1989, p.134)

<sup>4</sup> Para Bourdieu (1989) o volume de capital (econômico, social, cultural ou simbólico) determina as probalilidades de ganho em todos os jogos nos quais esse capital é eficiente, contribuindo deste modo para determinar a posição no espaço social. (p.134)

<sup>5</sup> Ao priorizar o capital econômico e o capital cultural não pretendo reduzir o mundo social a estes dois tipos de capital e tampouco não adoto a posição marxista que reduz "...o mundo social unicamente ao econômico (...) e se vê obrigada a definir a posição de classe unicamente pela posição nas relações de produção econômica,

aspectos comuns entre elas, o que me possibilitou detectar semelhanças, além das diferenças nos relatos, sem que tenha sido necessário retirá-las do contexto em que estão inseridas e viabilizando sua análise à luz de categorias teóricas que me ajudaram a interpretá-las.

Talvez pelo fato de todas as informantes serem mulheres e porque a mulher, em nossa sociedade, é ainda a que tem maior contato com os filhos no decorrer da infância, a figura da mãe emerge de forma acentuada em quase todos os momentos dos relatos. O curioso é que esta figura, cujas opiniões, valores e atitudes são tão frequentemente descritas, aparece quase sempre desprestigiada em sua situação na família.

*"Minha mãe queria muito que eu fosse professora.(...) Tanto era idéia dela, que eu não aceitava muito, que eu não fui fazer magistério. (E1)*

Ou seja, apesar de conhecer as aspirações da mãe, esta informante demonstra não ter levado em conta sua vontade na escolha do curso de 2º grau.

---

*ignorando com isso as diferentes posições ocupadas nos diferentes campos e subcampos - sobretudo nas relações de produção cultural"*  
(Bourdieu, 1989, p. 152)

Em outro relato, a situação de 'desprestígio' materno também aparece quando a informante descreve a mãe como uma pessoa com pouca afetividade e com menos ainda possibilidade de compreensão :

*"Mas aí vem o caso de minha mãe, ela sim, tem pouca afetividade. Ela é uma pessoa...não sei...uma vez eu era guria e vinha pensando ...: 'como é minha mãe?' Eu não entendo minha mãe. Ela é uma pessoa super adaptável, nada mesquinha, não se liga em nenhuma entrelinha. Se estiverem na sala falando alguma coisa... se não for explícito, ela não entende."(E4)*

Ainda que nos relatos a presença das mães seja pouco valorizada pelos mais diversos motivos, elas aparecem de fato, como as maiores responsáveis pela organização da casa e educação dos filhos. Também nestas famílias havia uma nítida divisão do trabalho entre o pai e a mãe: o pai era responsável pelo sustento da família enquanto a mãe deveria se ocupar da casa e se responsabilizar pela educação dos filhos, mesmo quando trabalhava fora e participava com seu salário nas despesas da família. É nesta divisão que talvez se possa detectar o princípio que rege o 'desprestígio' que sofrem as mães nestas famílias, pois a elas cabia os trabalhos socialmente desvalorizados e invisíveis (trabalhos manuais, domésticos), mesmo quando também trabalhavam fora e dividiam com o marido as despesas familiares.

O relato de uma das entrevistadas é esclarecedor sobre a variedade de trabalhos que cabiam à mãe:

*"A minha mãe foi daquelas alfabetizadoras de vanguarda. (...) Mas ela também era uma costureira habilidosa... fazia roupas lindas. E, uma coisa que fazia... ela lia. Todos os dias, de noite, tinha historinha. Eu me lembro das histórias do Mundo da Criança."(E3)*

O conjunto de tarefas assumidas pelas mães, o que certamente implicava numa sobrecarga de trabalho feminino nestas famílias, não aparece como algo fora do comum, mas como atividades normais e naturais de uma mãe de família, de tal modo que em nenhum momento são postas em questão pelas informantes. Em suas falas, a divisão do trabalho no interior das suas famílias, ainda que à luz da análise pareça desigual e injusta, não aparece como problema para elas. É como se esses diferentes afazeres fizessem parte 'natural' das condições da mulher e do homem na família.

Num artigo intitulado "Dominação Masculina", Bourdieu (1990b) procura explicitar os fundamentos dessa divisão entre homens e mulheres:

*"Devido ao fato de que está inscrito nas divisões do mundo social, mais precisamente nas relações sociais de dominação e exploração que são instituídas entre os sexos e nos cérebros sob a forma de di-visão, que levam a classificar todas as coisas do mundo e todas as práticas segundo posições redutíveis a masculino e feminino (...), as mulheres vêm atribuir a elas todos os trabalhos domésticos, isto é, os trabalhos privados, escondidos e até mesmo invisíveis ou vergonhosos."(p.4)*

Esta 'di-visão' não aparece só no modelo de estrutura familiar, mas está presente e é reafirmada também em algumas das atividades de lazer que eram oferecidas às crianças. Como exemplo, citarei apenas as leituras realizadas pelas mães nos serões, onde eram lidos os tradicionais contos de fada, com suas tradicionais divisões entre bem e mal, masculino e feminino, etc. (vf. Bettelheim, 1988 e 1969), e os brinquedos: a bola para os meninos e a boneca para as meninas.

### *As Expectativas dos Pais*

Sendo essas mães as supervisoras da educação dos filhos, foi através delas que se expressaram as expectativas quanto ao futuro escolar das informantes.

*"Na época em que nós éramos crianças eu me lembro que a grande expectativa de minha mãe... - no caso era quem batalhava para que a gente estudasse - ... era ter filhos estudiosos, que terminassem o primeiro grau. Com a experiência que ela tinha de escola, ela achava, na época, que o primeiro grau era o suficiente."(E1)*

Mesmo assim, há diferenças objetivas quanto às expectativas educacionais dessas mães. Conforme as urgências - necessidades reconhecidas pelas famílias como mais imediatas -, ou

seja, de acordo com o 'capital econômico' de que dispunham, as famílias, representadas pelas mães, decidiam as prioridades quanto a educação dos filhos.

*"Isto ficou como pano de fundo: a mãe não quer filhos professores. (...) Ela não tinha muita convicção, porque se ao mesmo tempo ela dizia que não queria, por outro lado ela achava muito bom para as filhas mulheres. Ela achava que o magistério dava certa autonomia."(E3)*

*"..a expectativa em termos de estudo dentro da família não era tão distante assim. Ela começou a crescer na medida em que nós fomos crescendo."(E1)*

Estas diferentes expectativas, segundo Bourdieu (1983), resultam de diferentes 'estilos de vida' e de distintas condições de existência. Neste sentido, a consciência das limitações que as condições econômicas e sociais impõem se expressa na expectativa dessas mães e dessas famílias. Ainda mais: esta consciência permite compreender e prever as possibilidades dos filhos.

Assim, e de um modo geral, uma família de baixa renda, para manter seu filho por mais tempo na escola, precisaria não apenas abrir mão da renda que este filho acrescentaria ao entrar no mercado de trabalho, como também necessitaria gerar mais recursos para sustentá-lo enquanto estuda. É por isso que Bourdieu (1987) aponta para o fato de que as classes populares ficam reduzidas a bens e virtudes de primeira necessidade, enquanto outras classes, liberadas das urgências que a necessidade de sobrevivência impõe,

ficam mais livres para ter outros sonhos e desejos. Assim, sonhar com um filho cursando a Universidade pode parecer um luxo inacessível para as famílias de baixa renda, e por isso elas preferem colocar suas expectativas num futuro bem próximo e possível.

Esta baixa expectativa, que pode até ser vista como indiferença por alguns observadores, na verdade é uma expectativa realista, pois apesar de considerarem importante a educação dos filhos, as famílias de baixa renda se encontram a mercê de uma situação econômica que condiciona suas possibilidades temporária ou definitivamente. (Marzola, 1987; Mello, 1987; Ferretti, 1988; Nogueira, 1991).

No caso das famílias das entrevistadas, esse condicionamento não foi determinante, já porque não havia restrições econômicas, já porque as dificuldades econômicas foram superadas, já porque apesar delas outros valores se impuseram de uma forma mais efetiva. E mesmo entre aquelas famílias que poderiam investir no futuro escolar dos filhos, foram encontradas diferentes formas de pensar a respeito do assunto.

Neste estudo, como nas pesquisas de Devouassoux e Merakchi (apud Nogueira 1991), as famílias se constituem em duas diferentes frações de classe média, conforme o 'capital econômico' e o 'capital cultural' de que dispunham.

As famílias com menor 'capital cultural' e maior 'capital econômico' apostam na escola apenas na medida em que reconhecem que um diploma facilitaria a vida dos filhos, mas desconfiam seriamente dos resultados financeiros da carreira escolar. Esta ambigüidade aparece bem expressa no relato de uma das entrevistadas:

*"(...) meu pai sempre investiu nos estudos dos filhos... Investiu na cabeça dele, ele tinha este desejo, mas não sabia concretizar (...) sempre quis que os filhos trabalhassem cedo e nos punha a fazer concurso de Banco."(E4)*

Há, pois, uma preocupação desses pais no sentido de que os filhos encontrassem o mais cedo possível uma profissão que lhes permitisse se sustentar, em caso de necessidade.

As famílias pertencentes à outra fração da classe média, que possuíam maior 'capital cultural' e menor 'capital econômico', investiam efetivamente no futuro escolar dos filhos, pois viam na educação formal uma garantia de manutenção da posição que já ocupavam no 'espaço social' e até mesmo uma possibilidade de mudança desta posição, ascendendo a posições mais altas. Eles mantêm uma comunicação intensa com a escola e cobram dela resultados efetivos. Tal como a família de uma das informantes:

*"Minha mãe trabalhava no Centro de Saúde, também fazia parte de reuniões da Comunidade onde a escola, naturalmente, estava presente. (...) E não tinha esta*

*história de pai e mãe ficar ensinando. Eles queriam saber qual o nosso rendimento. O papel da escola era ensinar."(E2)*

### *Leitura x Livros*

A existência de hábitos de leitura era bem diversificada entre as famílias das informantes. Alguns pais dificilmente eram vistos lendo, enquanto outros liam constantemente, ou porque sua profissão assim o exigia ou então por simples lazer.

Os que liam por lazer faziam parte do grupo que havia completado os estudos de segundo grau e que além disso exerciam profissões que exigiam menos esforço físico e até um menor horário de trabalho (professor, escriturário, fiscal, etc).

É interessante salientar que sempre que as informantes falaram sobre os hábitos de leitura em suas famílias, elas se referiam ao pai; esperavam que ele tivesse o costume de ler, e não estranhavam ou questionavam o fato da mãe não ser dada a leituras ou utilizar a leitura quase que somente para o lazer dos filhos, quando nos serões lia, em voz alta, histórias para eles.

*"Ler não era uma coisa que se via ele fazendo. Ele lia alguma coisa, mas não era o lazer dele, por exemplo(...) ou um lugar que procurasse respostas. Podia ler até alguma coisa que ele estivesse interessado, mas era coisa rara."(E1)*

*"Ele lia. Lia muito e nos falava sobre o que lia. A mãe lia para nós."(E3)*

Apesar das diferenças quanto à leitura, o livro aparece nos relatos como altamente valorizado em todas as famílias, como pode se verificar nas falas destas informantes:

*"Me lembro também da questão dos livros, não havia lá em casa uma cultura de ler, mas sim uma cultura de ter livros."(E4)*

*"Tinham livros. Havia uma valorização em casa no sentido de que nós estudássemos.(...) O pai até comprava muitos livros para a gente, para mim e para meu irmão. Ele queria que este fosse um hábito nosso."(E1)*

Considerando que ...

*"... a luta pelo reconhecimento é uma dimensão fundamental na vida social"(Bourdieu, 1990a, p.132)*

... é possível afirmar que no contexto destas famílias, o livro representava mais do que seu valor intrínseco. A posse do livro

era traduzida como um sinal de 'distinção'<sup>6</sup> e sua aquisição não era uma decisão propriamente racional mas sim o resultado de uma intenção que se ancorava no imaginário social do grupo ao qual pertenciam. Neste contexto, a posse de livros significava a posse de um 'capital simbólico'. Para Bourdieu (1989) estes símbolos (vestimentas, livros, quadros, etc.):

*"...são apenas capital simbólico objetivado..." (p.15, rodapé)*

Além disso, como salienta o autor, a eficácia destes livros como símbolos...

*"... só se exerce se for reconhecido, quer dizer ignorado como arbitrário na própria estrutura de campo em que se produz, e se reproduz a crença ".(p.14 rodapé)*

Ora, esses pais sabiam que a presença e a utilização de livros em suas casas eram valorizadas no seu meio social e que era preciso que seus filhos, para seu próprio bem, se familiarizassem com este objeto cultural.

---

<sup>6</sup> *"...diferenças vistas e apreciadas pelo próprio sujeito."* (Bourdieu, 1983,p.39)

Em termos bourdieuanos, o que os pais ofereciam a seus filhos, através da aquisição de livros, era um 'capital cultural objetivado', na esperança de que eles incorporassem hábitos e atitudes de leitores - hábitos estes que alguns pais não possuíam - e internalizassem uma disposição favorável à formação e desenvolvimento da 'competência cultural'.

A compra de livros por essas famílias, muitas vezes em detrimento de outros bens de consumo (vestimentas, eletrodomésticos, móveis, etc.), demonstra o alto valor atribuído pelos pais a este tipo de bem cultural e também o lugar que os livros ocupam na hierarquização de bens culturais, no 'espaço social' destas famílias .

Apesar das diferenças de 'capital econômico' entre elas, a maioria dos livros foram adquiridos em forma de coleções. O que isto pode significar?

*"Nós morávamos numa vila (...) Tínhamos estantes e estantes de livros. Imagina!... Enciclopédia Delta Larrousse, Conhecer, Coleções de Machado de Assis, Rui Barbosa, Rousseau."(E3)*

*"Tínhamos coleções de Machado de Assis, Mundo da Criança, duas ou três Enciclopédias. Tudo era acessível, ninguém lia para nós, mas podíamos manusear."(E4)*

Por que a compra de Enciclopédias e de Coleções de autores clássicos e não apenas uma obra ou outra de maior expressão?

A decisão pela compra de Enciclopédias e de Coleções pode ser o resultado da estratégia de *marketing* que a indústria cultural utilizava, na época, para aumentar as vendas de bens culturais para o 'grande público'. Os vendedores iam às casas das famílias oferecer seus produtos que fascinavam tanto pelo fato de serem livros como pelas formas de encadernação coloridas e com letras douradas.

Assim, esta maneira de adquirir os livros também pode expressar o pouco domínio que os pais tinham do conteúdo das obras ofertadas, preferindo as obras gerais (enciclopédias) e as de autores consagrados (coleções).

De todos os modos parece indicar uma procura de distinção, já que estes pais concentram suas escolhas em obras e autores que possuem reconhecimento e legitimidade cultural.

Bourdieu (1983) comenta que:

*"..inúmeros daqueles que dizem gostar de valsas de Strauss estão entre os mais totalmente desmunidos de*

*competência cultural e rendem homenagem à legitimidade cultural." (p.94)*

Assim, é bem provável que o que os pais das informantes reconheciam era a legitimidade cultural das obras e dos autores que adquiriam, já que possivelmente lhes faltasse a competência cultural necessária para avaliar e selecionar as obras. Daí comprarem coleções inteiras de determinados autores.

Por outro lado, como muito bem salienta Bourdieu (1987)...

*"...os traços distintivos mais prestigiosos são aqueles que simbolizam mais claramente a posição diferencial dos agentes na estrutura social (...) pois aparecem como propriedade essencial da pessoa." (p.16)*

Neste sentido, creio que não é exagerado afirmar que o livro é visto como um símbolo de posição social pelas famílias das informantes, pois no 'subespaço social' onde viviam ele era conhecido e reconhecido como tal. Sua presença, nas casas destas famílias, as diferenciava das demais - constituindo-se naquilo que Bourdieu designa como sinal de distinção.

A presença em todas as casas de obras de Machado de Assis, por exemplo, corrobora as idéias expostas acima e ainda

aponta para a influência da escola na propagação de determinados autores e bens culturais.

No decorrer das entrevistas, não houve qualquer referência a apreciação de obras de arte, comparecimento a audições musicais, peças de teatro, ou outras atividades que requerem uma disposição estética por parte da pessoa. A situação econômica destas famílias, nem mesmo a da mais modesta entre elas, pode explicar a ausência de atividades estético-culturais. O fato é que a preocupação com o desenvolvimento da dimensão estética não comparece nos relatos das informantes.

Sobre a ausência de atividades estético-culturais, os comentários de Bourdieu (1987) podem ser esclarecedores:

*"De fato, as estatísticas de frequência ao teatro, a concertos e sobretudo a museu (uma vez que neste último caso, talvez seja quase nulo o efeito de obstáculos econômicos) bastam para lembrar que o legado de bens culturais acumulados e transmitidos pelas gerações anteriores, pertence realmente (embora seja formalmente oferecido a todos) aos que detêm os meios para dele se apropriarem, quer dizer que os bens culturais enquanto bens simbólicos só podem ser aprendidos e possuídos como tais (ao lado das satisfações simbólicas que acompanham tal posse) por aqueles que detêm o código que permite decifrá-los." (p.287)*

Assim, apesar da diversidade econômica das famílias, a situação no que se refere à apreensão de bens culturais enquanto bens simbólicos é semelhante.

### *A Questão do Gênero*

A questão de como era tratada pelos pais as diferenças entre filhos homens e filhas mulheres não aparece espontaneamente nos relatos. As informantes, quando se referiam aos irmãos, não especificavam o sexo. Esta omissão poderia levar um observador desavisado a crer que, nessas famílias, o problema do gênero não existia.

Contudo, uma análise mais detalhada das entrevistas fez emergir algumas afirmações que denotam uma possível existência de preconceitos relacionados ao gênero e, sobretudo, uma pouca objetividade das informantes nas análises que fizeram sobre o assunto.

Em seu artigo "A Dominação Masculina", Bourdieu (1990b) afirma que esta falta de objetividade do agente se deve ao fato de que este permanece preso àquilo que ele julga compreender e também porque ele está...

*"... lidando com uma instituição que está inscrita desde há milênios na objetividade das estruturas sociais e na subjetividade das estruturas mentais..."(p.1 )*

É por isto, então, que o agente, segundo este autor ...

*"...tende a empregar como instrumentos de conhecimento categorias de percepção e de pensamento que deveria tratar como objeto de conhecimento."( p.1)*

No caso desta pesquisa, todas as informantes insistem em negar qualquer diferença de tratamento entre irmãos e irmãs, pelos pais. Mas no decorrer dos relatos, foi possível detectar algumas passagens que, no mínimo, podem gerar dúvidas sobre tal negação. Por exemplo:

*"Meus irmãos estudaram sempre nas Dores<sup>7</sup>. Mas não aparecia muito lá em casa esta história de investir nos homens. Às vezes eu até implico(...) de brincadeira (riso), mas minha mãe se sai muito bem quando me explica que o Paula Soares<sup>8</sup> era uma escola modelo com ensino igual ou superior ao das Dores."(E4)*

---

<sup>7</sup> Colégio Nossa Senhora das Dores - escola particular, católica, que, até a década de 70, atendia os filhos das classes média e alta.

<sup>8</sup> Escola Estadual Paula Soares.

Acontece que nesta 'escola modelo', como em todo o sistema escolar estava sendo implantada, na época, a lei 5692 que propunha o ensino obrigatório até a oitava série e a profissionalização do ensino de 2º grau, o que contribuiu para aumentar as deficiências que a escola pública já apresentava em relação a escola particular.

Além disso, outros trechos do relato dessa informante, revelaram que havia bem perto da sua casa uma escola particular para meninas, que se assemelhava ao nível da escola que os irmãos frequentavam.

Neste sentido, é interessante observar que os critérios utilizados por estes pais, na escolha da escola, eram diferentes para os filhos homens e para as filhas mulheres. Se se levar em conta o critério de excelência alegado pela mãe, ao afirmar que a escola pública escolhida para as meninas era uma escola modelo, pode-se perguntar: por que os filhos homens não foram matriculados também nesta escola, já que esta era mista? Isto significava que estes pais não exigiam o mesmo nível de excelência para os filhos homens?

Por outro lado, se os pais preferiam a escola particular para os filhos homens, por que não mandavam suas filhas para este tipo de escola? Por que pagá-la apenas para os filhos homens?

Estas perguntas têm a sua razão de ser sobretudo porque, na mesma entrevista, a informante mostra-se consciente do nível da escola que frequentava quando afirma...

*"..sempre fui boa aluna. Minha amiga e eu sempre fomos as primeiras da aula. Nossos colegas eram de um nível bem inferior ao da gente: não tinham as mesmas leituras, os mesmos espaços. Ficávamos muito eu e ela; não que a gente não se desse bem com o resto da turma, mas os interesses eram bem diversos ."(E4)*

E, ainda: essas questões podem significar que, na medida em que um dos determinantes da posição no 'espaço social' é o sucesso nos campos cultural e social, era importante, para estes pais, que os filhos homens frequentassem uma escola particular que atendia aos filhos de frações de classe com maior capital econômico e cultural.

Na di-visão sexual, esperava-se que o filho homem estivesse preparado para o papel social que lhe caberia, que era o de cabeça do casal, responsável pelo sustento da família. À filha mulher caberia se preparar para cuidar da educação dos filhos, da organização da casa e, caso necessário, formar-se para uma profissão que, quanto mais próxima das atividades que cabem à mulher, melhor seria aceita.

Para Bourdieu, (1990b):

*"... se esta di-visão parece estar na ordem das coisas, como se diz algumas vezes para falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável, é porque ela está presente, em estado objetivado, no mundo social e também em estado incorporado, nos habitus, onde ela funciona como um princípio universal de visão e de divisão, como um sistema de categorias de percepção, de pensamento e de ação." (p.3)*

O que esta pesquisa mostrou foi que, nas famílias das informantes, somente as filhas mulheres se dedicaram ao magistério o que, além de não surpreender, mostra uma concordância com esta 'ordem das coisas' de que fala Bourdieu. O que interessa aqui é salientar a pouca consciência revelada pelas informantes sobre este fato, a ponto de uma delas quando perguntada sobre os motivos pelos quais só as filhas mulheres foram ser professoras, responder sem pestanejar:

*"Nós tínhamos presente a dificuldade de um professor sustentar a família"(E3)*

Desta maneira, as mulheres, para esta informante, não tinham compromisso com o sustento da casa. Até poderiam ter uma profissão - ser professora, por exemplo -, mas a obrigação com o sustento da família era mesmo do homem.

De um modo geral, para as frações de classe as quais pertencem as famílias das informantes, o magistério era uma profissão feminina, o curso servia também para que as mulheres tivessem um mínimo de instrução e representava, em alguns casos, a aquisição de um determinado "status". Significava ainda, uma maneira da mulher esperar, condignamente, um marido.

No relato de uma das informantes, estas funções atribuídas ao curso do magistério aparecem claramente definidas:

*"Deveria cursar o Magistério porque era curso destinado às mulheres. (...) Para um grupo, era só para que a filha não ficasse sem o mínimo de instrução. Agora para quem estava vendo de outro ângulo, de um outro grupo, ao qual pertencia a minha mãe, por exemplo, era outra história, era alto status. "(E1)*

Assim, o que emergiu nos relatos deste estudo foi um modelo familiar baseado numa estrutura social que enfatizava uma situação periférica para a mulher. Este modelo se encontra tão profundamente internalizado pelas informantes, que estas demonstram uma concordância total, um reconhecimento absoluto da legitimidade do mesmo, a ponto de aceitarem e reforçarem os comportamentos sociais que desprestigiam e desacreditam o que é feito pela mulher, representada pela mãe, e de supevalorizarem as atividades masculinas. Eis um claro exemplo disto:

*"... minha identificação foi sempre com minha mãe, não uma identificação de jeito de ser, porque eu acho que*

*neste sentido eu sou parecida com meu pai, mas de aceitar mais as burrices de minha mãe, ficar ao lado dela."(E4)(O grifo é meu)*

A mãe em questão era responsável pela casa, pela educação dos filhos e trabalhava fora ganhando salário igual ao do marido.

Nos comentários sobre os pais, as informantes utilizavam outro tom:

*".. para ter uma idéia da fissuração pelo trabalho, meu pai vinha de noite para a casa. Trabalhava enlouquecido para hoje ter uma aposentadoria irrisória."(E3)*

*"Meu pai era um intelectual. Ele vivia para o trabalho.(...) Trabalhava de manhã, de tarde e de noite. (...) Quando ele chegava e colocava uma bala de côco no lado da minha cama, eu já achava isto muito importante."(E2)*

Estas maneiras de perceber pai e mãe, por parte das informantes, também corroboram as pesquisas de Abraham (1986) quando esta afirma que a maioria das mulheres que procuram desenvolver uma carreira profissional mantém forte relacionamento com o pai e apresentam ambivalência no que se refere aos papéis femininos.

## Parentes e Vizinhança (Amigos e Colegas)

As experiências de infância relatadas pelas informantes devem ser compreendidas dentro do espaço geográfico em que viviam. Apenas uma delas morava na zona central de Porto Alegre; as outras ou moravam em bairros afastados do centro da cidade ou em cidades do interior do Estado.

Nos relatos, todas as informantes mostram que não havia uma separação entre os parentes, a vizinhança e os colegas. Apesar das famílias se organizarem como uma 'família nuclear' (cf. König, 1971), elas relatam experiências de uma família ampliada, na medida em que o grupo com o qual se relacionavam era composto prioritariamente de primos, tios e avós. Isto é, era um conjunto de famílias nucleares, com laços cosangüíneos, que conviviam cotidianamente. Apresentam, assim, uma organização familiar semelhante a da zona rural, apesar de residirem em zonas urbanas.

Desta maneira, os avós, tios, primos, que residiam no mesmo bairro, em casas próximas, estabeleciam uma ampliação para uma organização familiar que, sem prescindir da composição - marido, mulher e filhos -, mantinha vínculos com os parentes não apenas por cosangüinidade mas pela convivência constante.

Além dos parentes, faziam parte da rede de relações das informantes a vizinhança e os colegas da escola.

*"Morávamos em uma vila... Nossos parentes moravam perto.(...) Eu tinha uma tia que morava com minha avó. Eu ia quase todas as tardes para a casa de minha avó."(E3)*

*"Ajudava também ser escola de bairro.(...) Os colegas eram amigos e parentes. Era fácil fazer trabalhos e as brincadeiras ficavam uma continuação da escola."(E2)*

Entretanto, além desta rede de relações mútuas, o grupo apresentava uma consciência coletiva, que se explicitava através de normas e práticas reguladoras transmitidas inicialmente pelos grupos primários, com as formas mais diversas. No relato de uma das informantes emerge uma destas formas:

*"..a avó, que morava conosco, comentava comigo as coisas da família dela (...): porque o fulano é assim, porque o beltrano é diferente. Eu curti muito procurar compreender o comportamento das pessoas."(E2)*

As confidências realizadas pela avó desta informante não eram apenas comentários inócuos, pois através delas dava-se a transmissão de conceitos e preconceitos. No momento em que esta avó avaliava e explicava o comportamento de cada um dos membros da família, ela emitia um juízo que tinha como parâmetro normas e valores do grupo social ao qual pertencia, reforçando, assim, a consciência coletiva do grupo.

Este tipo de organização social pode ser visto, num primeiro momento, como uma forma de coesão social que Émile Durkheim (1975) denomina de *solidariedade mecânica*. Nele, os grupos familiares e de vizinhança possuem uma organização interna muito semelhante, além de crenças e valores comuns a todos os seus membros.

*"Uma vez que na solidariedade mecânica a sociedade é dominada pela existência de um conjunto de crenças e sentimentos bem firmes e aceitos por todos os membros da comunidade, não pode haver diferenciação entre os indivíduos." (Giddens, 1972, p.141)*

Contudo, neste estudo, apesar das informantes se mostrarem muito influenciadas pelas crenças e sentimentos do grupo a que pertencem, não chegam a serem dominadas totalmente por uma 'consciência coletiva' a ponto de terem anulada a sua consciência individual.

No depoimento de uma delas, verifica-se um alto grau de percepção das influências e relações com os grupos com os quais conviveu ao longo de sua vida:

*"Acho que não dá para dizer que é só a família.(...) O grupo inicial é a família e dependendo da relação que tu tens com a tua família, isto vai continuar te influenciando por muito tempo. Seria o primeiro modelo. Depois tu vais ter novamente esta relação de modelo com teus colegas, professores. Assim, a influência de cada um fica diluída em tuas próprias percepções."(E1)*

Em termos durkheimianos, pode-se afirmar que há um movimento em direção à *solidariedade orgânica*, que pressupõe necessariamente o declínio da consciência coletiva com a diferenciação dos indivíduos, suas crenças e ações. (Giddens, 1972, p.142). Apesar disto, e, ainda conforme Durkheim, as crenças e sentimentos comuns não podem desaparecer completamente, pois se isto acontecesse, a sociedade se desintegraria.

### *Brinquedos e Brincadeiras*

As horas de recreio na escola, as brincadeiras nos pátios das casas e nas calçadas das ruas resumem as atividades de lazer, vivenciadas no decorrer da infância, pelas informantes.

Apesar de todas afirmarem que praticamente não tinham brinquedos na infância, é preciso situar estas afirmações em função de vários aspectos. Ou seja: estas afirmações não têm efetivamente, o mesmo significado. Assim, afirmar que :

*"Havia muito poucos brinquedos."(E1)*

...relacionando este fato com a precária situação econômica da família, é diferente de dizer que:

*"Não era como as crianças de hoje que tem vários brinquedos. Posso afirmar que o brinquedo, esse comprado nas lojas não existia para nós."(E3)*

Porque isto se deveu principalmente ao fato da família morar numa zona bem afastada do centro da cidade.

É por isso que as informantes, cujas famílias possuíam menor capital econômico, relatam esta falta de brinquedos como algo normal, resultante das condições em que viviam; as outras, cujas famílias gozavam de melhores condições econômicas, deixam transparecer um tom queixoso, como se esta falta de brinquedos fosse uma lacuna da infância, a qual deixou algumas consequências na sua formação pessoal. Através dos relatos seguintes, pode-se denotar essas diferentes formas de percepção:

*"Tinham Natais que não se ganhava nada, mas aquilo era normal."(E3)*

*"Não tinha brinquedos, não tinha lazer, mas eu me acostumei com isto de tal maneira que não almejava nada (...) até hoje sou assim...(E4)*

Um fato importante a ser ressaltado é que nos relatos de todas as informantes, aparece a brincadeira de *ser professora* como a preferida, tal como no exemplo seguinte:

*"Quando éramos pequenas, aquela brincadeira de ser professora rolava muito por aqui."(E3)*

Por que brincar de professora passava a fazer parte, de uma forma generalizada, do universo de 'faz de conta' das informantes? Não teria a ver com o fato da professora ser um modelo acessível e de fácil identificação por parte das meninas? Teria a ver com a autoridade e o poder que a posição de professora assegura, por princípio? E, nesse sentido, seria uma oportunidade de exercício de poder por parte de quem como as crianças do sexo feminino, costumavam dele estar alijadas?

No entanto, a busca de entendimento do significado desta brincadeira comum aos grupos de todas as informantes, e que simplesmente pode ser interpretado como a cópia de um modelo presente em todos os grupos, certamente ajudará a desvelar o imaginário social que serve de matriz para a sua escolha. Pois,

*"A apreensão do mundo pelo Homem é apreensão intencional, constituída de desejos e interesses, de sonhos, e nunca uma constatação desinteressada." (Teves, 1992,p.10)*

Seria possível afirmar que a representação da professora nas brincadeiras infantis revela a apreensão de uma imagem de professora reconhecida e valorizada no 'espaço social' das informantes, a ponto de ser imitada e sua posição pretendida pelas crianças?

É interessante constatar que, por um lado, esta brincadeira "rolava" apenas entre as meninas e, por outro lado, as professoras das séries iniciais eram sempre mulheres. Daí a identificar o 'ser professora' como uma profissão de mulheres vai menos de um passo. E este começava a ser dado na brincadeira, antecipando uma aprendizagem que se mostrou, mais tarde, determinante na escolha dessa profissão pelas informantes.

Além disso, este modelo, tão freqüentemente imitado pelas meninas, não fazia referência a uma simples mulher (como suas mães lhes pareciam ser). Representava, de fato, uma mulher que tinha alcançado um lugar de poder e, portanto, um lugar admirado e almejado.

O interessante dessa análise é que estas variadas interpretações ajudam a entender a construção do processo de identidade profissional destas informantes.

Como já foi assinalado, é a partir do seu grupo de referência (grupo primário) que o indivíduo vai se identificando com

outros grupos e internalizando diversos papéis (sociais, sexuais, profissionais). Nesta trajetória, vai sucessivamente incorporando características destes papéis, formando assim a sua própria identidade .

No decorrer da infância, as informantes deste estudo, através das brincadeiras, imitaram modelos e internalizaram papéis valorizados socialmente (cf. Vygotsky, 1984). Estas brincadeiras certamente se refletiram nos papéis sociais que vieram a desempenhar e, entre estes, nos papéis profissionais.

## **Capítulo III**

# ***A EXPERIÊNCIA ESCOLAR E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL***

---

# EXPERIÊNCIA ESCOLAR E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

---

## A Importância da Escola

O início da vida escolar marca, sem dúvida alguma, uma 'passagem' na vida do indivíduo. É uma época em que grandes mudanças se efetuam em sua relação com o mundo, pois acontece um alargamento significativo do espaço social em que vive.

Neste estudo, todas as informantes, sem exceção, afirmaram que este início da vida escolar foi muito esperado e desejado. Esta expectativa aparece em um dos relatos nos seguintes termos:

*"Meus irmãos eram mais velhos e eu tive que esperar para ir para o colégio, o que de certa maneira deve ter gerado muita expectativa."(E2)*

No entanto, o primeiro contato com a escola, apesar de desejado por todas, causou sentimentos diversos em cada uma delas.

Um as afirmaram que se sentiram muito bem e com sensação de extrema segurança na escola, mesmo nos primeiros dias; enquanto outras lembram que sentiram uma sensação de desconforto no ambiente escolar, sensação esta que perdurou por algum tempo.

As informantes que afirmaram ter se integrado de imediato à escola, só tendo ótimas lembranças desta época, já possuíam experiências anteriores com o ambiente escolar. Ou algum dos pais eram professores ou havia em suas casas irmãos mais velhos que já estudavam, o que tornava o ambiente da escola algo próximo e familiar para elas, como descrevem nestes relatos:

*"Minha mãe era conhecida na escola, talvez por isso o ambiente da escola me era tão familiar(...). Antes de eu entrar no Jardim da Infância, eu já estava sempre na escola. Meus irmãos estudavam lá, minha mãe - por ser assistente social do Posto de Saúde do bairro - também trabalhava em conjunto com a escola."(E2)*

*"Eu tinha regalias de filha de professora e eu gostava muito disso. Minha relação com a escola sempre foi muito boa."(E3)*

Este envolvimento das famílias com a escola favorecia de tal forma a integração de suas filhas no ambiente escolar, que uma das informantes chegou a afirmar que não se sentia apenas à vontade na escola: sentia verdadeiro prazer em participar de tudo o que acontecia nela, tal como descreve a seguir:

*"O ambiente escolar para mim era muito bom; era gostoso e também tinha o grupo de colegas que era*

*importante. Mesmo sendo de classe média, com outros atrativos em casa, a escola fazia diferença. Eu curti até o cheiro dos cadernos."(E2)*

A posse de disposições apropriadas para conviver no sistema escolar funcionou, para estas informantes, como um fator de 'ajustamento', já que toda a estrutura escolar é organizada supondo que a criança, ao entrar na escola, traga interiorizadas práticas e normas que a predispõem a agir de acordo com o 'capital cultural' corporificado pela escola. Este capital é, afinal, o tipo de capital requerido para ter êxito no sistema escolar. E sabe-se que:

*"Embora o sistema de ensino simule conhecer apenas os valores propriamente escolares, (...) na verdade está a serviço dos valores da classe dominante, e isto é possível porque o sistema de práticas que distinguem as taxionomias escolares remetem sempre (qualquer que seja o grau de refinamento) a diferenças sociais." (Bourdieu, 1987, p.258)*

Ora, a familiaridade que os pais destas informantes tinham com a escola permitiu e, neste caso, facilitou que seus filhos possuíssem as disposições necessárias.

Sirota (1994), estudando o comportamento de crianças dos quadros médios franceses em relação à escola - as quais corresponderiam as frações de classe média das informantes deste estudo -, afirma que tais crianças:

*"... parecem encontrar(...) um universo cultural no qual estão em pé de igualdade, sentindo-se à vontade; não apenas participam plenamente das atividades propostas*

*pelos professores mas também introduzem, além disso, seus próprios centros de interesse e seu ritmo, através de intervenções insistentes e espontâneas."(p.122)*

Assim, ao se considerar que a cultura incorporada pela escola é principalmente a dos grupos dominantes na sociedade e que as crianças que possuem o 'capital cultural' correspondente a estes grupos estariam altamente favorecidas, em detrimento das outras que não o possuem, pode-se concluir, como Silva (1990), que o papel da escola ...

*"...é secundário na inculcação e transmissão cultural. Embora ela contribua para reforçá-la, sua função reside sobretudo em legitimar as desigualdades produzidas no âmbito da família, transmutando-as em diferenças em esforços de aquisição perante a cultura escolar."(p.158)*

Por outro lado, as informantes que descreveram uma situação inicial de desconforto no ambiente escolar, reforçam esta afirmação de Silva por pertencerem a uma fração de classe média cujos pais e parentes não apresentavam grande familiaridade com a escola.

*"Mesmo porque, na nossa família não é normal ter 3º grau. A minha mãe chegou no máximo até a quinta série... acho que até não completou. O 3º grau só eu tenho. E isto não é só na família pais e irmãos; meus primos e tios também. Só agora é que tenho um primo que está cursando o terceiro grau."(E1)*

Além disso, pelos relatos, fica-se sabendo que até mesmo os pais que haviam completado o 2º grau passaram para suas filhas uma imagem da escola como um lugar onde havia normas e sanções rígidas e onde, para ter sucesso, *se deveria obedecer sem contestar*. É bem provável que esta visão da escola seja o princípio do desconforto que algumas informantes sentiram.

*"Meus pais nos avisavam da escola.(...). Meu irmão apanhava para estudar. O que me questiono é que ele nunca 'rodou'. A exigência do pai para que obedecêssemos à escola era muito grande, mesmo sem ter um ambiente legal para estudo em casa. Na primeira série eu era uma menina quieta e medrosa. Me lembro que era muito ruim a escola. No exame de leitura, eu estudei, estudei, e chegou na hora de ler me deram quatro frasezinhas. Achei super fácil."(E4)*

Desta forma, o esforço dispendido para reconhecer e respeitar as regras escolares e, ao mesmo tempo, acompanhar todo o ritual da sala de aula, gera um alto grau de ansiedade que, no caso desta informante, causou ao mesmo tempo aquela impressão negativa da escola.

Assim, a escola só alcança a máxima eficácia quando a criança já vem dotada dos requisitos julgados necessários para a aprendizagem. Aquela que não possuir estes requisitos deverá tentar assimilá-los, iniciando, então, conforme Hacker (1990), uma mudança em todo o seu sistema de disposições, o que trará inevitáveis mudanças que podem ser denominadas *embourgeoisement*,

quando se refere a classe social, e *assimilation*, quando se refere a culturas e etnias.<sup>1</sup>

Contudo, a partir da segunda série do 1º grau, o sentimento das informantes em relação à escola vai se tornando bastante homogêneo.

Pelos relatos, pode-se perceber que não há mais o entusiasmo que caracterizou os primeiros tempos escolares, para algumas, e nem o desconforto que, por outro lado, foi sentido pelas outras:

*"A pré escola, primeira série e segunda foram muito boas. Depois... não tenho muito a dizer."(E2)*

*"Minha professora de segunda série me valorizava muito, me levava para a sala dos professores, me ensinava a pintar. No dia do meu aniversário fez um trabalho todo voltado para festejá-lo. Minha relação com a escola foi boa nos outros anos."(E3)*

O desconforto e o entusiasmo parecem ter dado lugar, então, a um 'conformismo ativo' (cf. Sirota, 1994), na medida em que, ao se adaptarem as regras do jogo escolar, as informantes são aceitas e iniciam mudanças de disposições no sentido de um

---

<sup>1</sup>Tedesco (1983) denomina este processo de *ressocialização*, enquanto outros autores, como Linton (1964), o denominam de *aculturação*.

ajustamento cada vez maior ao ambiente escolar e às suas normas e práticas.

É também interessante observar que todas as informantes, sem exceção, mesmo as que tiveram um êxito imediato no ambiente escolar, relatam a procura de comportamentos que correspondessem melhor às expectativas do sistema escolar; mas estas mudanças foram procuradas e aconteceram, na maioria dos casos, junto ao grupo de colegas e não, como era de se esperar, devido ao trabalho desenvolvido pela escola. A influência dos professores parece ter se mantido remota, reduzida às antigas brincadeiras infantis, ou, então, é pouco reconhecida pelas informantes, pois raras vezes foi destacada por elas.

*"Teve uma pessoa que foi bastante importante para mim, foi uma colega que, quando começamos a estudar juntas, a leitura começou a fazer parte da minha vida. Ela lia tudo o que caía na mão dela. Aí comecei a ler... Isto foi muito importante para mim, porque até hoje gosto de ler."(E4)*

Quando as informantes fazem referência à influência das colegas, relatam sempre um movimento no sentido de assimilação e acréscimo de conhecimentos e práticas escolares. Esta preocupação, por parte das informantes, com o reconhecimento de códigos e práticas da cultura dominante, parece iniciar após a quinta série do 1º grau e se instalar definitivamente no 2º grau.

Na compreensão de Sirota (1994) :

*"..A escola primária será para os quadros médios a época escolar privilegiada(...); no secundário, depois no superior, as exigências dos professores serão diferentes das dos professores primários: não haverá mais correspondência entre os **ethos** culturais dos professores e os dos quadros médios."(p132)*

Deste modo, é possível afirmar que nos primeiros anos escolares há uma maior tolerância, por parte dos professores, em relação a estilos diferentes de comportamento e uma maior preocupação com o conteúdo - ler, escrever, contar. No entanto, na medida em que se avança na escala educacional, há uma pressuposição implícita de que os alunos já conheçam os códigos e práticas considerados 'cultos' e que deles façam uso.

## **Segundo Grau: Escolha da Profissão?**

As informantes voltaram a revelar, em seus relatos, diferenças nas atitudes em relação à escola no final do 1º grau. As que tiveram dificuldades iniciais de adaptação ao sistema escolar relatam que, nessa época, começaram a perceber que apresentavam muitas defasagens em relação aos conteúdos escolares e que estas iriam se configurar como 'deficits' no decorrer do 2º grau, prejudicando a continuação de seus estudos:

*"...eu me saía muito bem, mas achava o ensino muito ruim. Acho até que é por isso que eu me saía bem. Ai comecei a pensar, tenho que mudar de escola e ir para*

*uma escola mais exigente onde eu tenha que estudar um pouco mais . Assim fui para o Julinho <sup>2</sup> ". (E1)*

Esta aceitação do que consideram seus 'déficits' revela o reconhecimento, por parte das informantes, da legitimidade da cultura da classe dominante e, com isto, um desconhecimento dos processos pelos quais a estrutura escolar determina suas próprias práticas. Para Bourdieu (1989), é neste desconhecimento que se assenta a eficácia do poder.

Silva (1992), baseado nos estudos de Bourdieu, ajuda a entender esta atitude das informantes:

*"Em virtude da força original, a classe dominante pode definir uma cultura particular como 'a cultura'. A inferioridade social dos grupos subordinados fica então definido como 'déficit' em relação à cultura dominante (...) e como uma inferioridade justa e legítima".(p.138)*

Ao mesmo tempo em que reconhecem seus 'deficits', as informantes também mostram preocupação com o nível de ensino das escolas que frequentam:

*"Na escola de Belém Novo o currículo e o nível de ensino eram fraquíssimos. Claro que para mim era ótimo no decorrer do 1º grau (...). Depois eu fui realmente*

---

<sup>2</sup> Escola Estadual Julio de Castilhos, considerada como escola de excelência, para os padrões das escolas públicas.

*atrás de uma escola que me desse melhor chance no vestibular."(E1)*

Esta busca de assimilação e acréscimo de 'capital cultural' pode ser penosa e, na maioria das vezes, não traz os resultados esperados, pois a aceleração na aquisição do conhecimento propicia um relacionamento com a cultura diferente da relação que se produz quando esta aquisição é feita de modo 'natural e espontâneo', no interior da família. Neste sentido, Bourdieu(1983) afirma que há dois modos de aquisição da cultura:

*"...é o aprendizado total, precoce, insensível, efetivado desde a primeira infância no seio da família e o aprendizado tardio, metódico, acelerado, que uma ação pedagógica explícita e expressa assegura."(p.97)*

Também é no fim do 1º grau que as informantes começam a se preocupar com a escolha de uma profissão. As que tiveram uma adaptação imediata à escola, no início da escolaridade, se direcionaram logo para o curso de magistério:

*"Quando comecei a fazer magistério, vi que tinha tudo a ver comigo. Daí fui encarando a possibilidade de fazer o curso de Pedagogia."(E2)*

Enquanto as outras, apesar de não terem clareza sobre a profissão que pretendiam, sabiam pelo menos que não queriam cursar o magistério:

*"Mesmo assim eu tinha bem claro na época: eu não queria nada com magistério. Como todos os cursos eram profissionalizantes tive que optar por um deles... imagina, técnico em laboratório!!!" (E1)*

Apesar de pretensões e intenções diferentes, elas apresentavam uma crença em comum, derivada, em parte, das frações de classe média as quais pertenciam:

- o estudo institucionalizado se apresentava como o único caminho viável para um futuro melhor.

Esta crença, portanto, fazia parte do imaginário dos grupos e das famílias as quais pertenciam as informantes. Daí todas terem sofrido a pressão dos pais para que fossem professoras, pois, na época, esta profissão ainda era considerada uma possibilidade de um salário decente, de boas condições de trabalho para a mulher e até de ascensão social. Isto pode ser apreendido no seguinte relato:

*"Embora nunca tenha sido falado claramente, tudo estava ligado a uma busca de 'status'. A expectativa de minha mãe deveria vir por aí.(...). É claro que há anos atrás havia uma outra visão da profissão: a professora tem boas condições financeiras."(E1)*

Ao descrever as situações dos subgrupos desta pesquisa no que diz respeito a decisão do futuro profissional, pode-se considerar, enfim, que o grupo que tinha de início o 'capital cultural' mais apropriado para a escola, apenas levantou a possibilidade de outra profissão mas não levou adiante a idéia,

preferindo a docência, já aprovada pelos pais e pela sociedade como uma profissão para mulheres.

*"Pensei em Psicologia. Fiz o teste na PUC <sup>3</sup> e não fui aprovada. Já que os problemas educacionais me interessavam e eu estava fazendo magistério.... eu seria mais uma professora. Apesar de tudo, eu acho que minha mãe não fugia de pensar que era muito bom fazer magistério, não como algo definitivo, mas para ter onde trabalhar durante algum tempo."(E2)*

Quando questionei cada uma das informantes a respeito dos motivos que as levaram à escolha do magistério, elas apresentaram várias razões, tanto de ordem pessoal como circunstancial. Duas disseram que optaram pela profissão docente por vocação e as outras duas declararam que a escolha foi baseada nas possibilidades do mercado de trabalho na época.

As informantes que se dizem vocacionadas para a carreira docente vêem a escolha da profissão como um chamamento. Elas sentem como se tivessem sido predestinadas para tal: têm dom, inclinação, talento pessoal para seguir a carreira do magistério.

---

<sup>3</sup> Pontifícia Universidade Católica, universidade particular. O que é de estranhar, neste depoimento, é que não houve qualquer intenção, relatada pela informante, para se inscrever no Curso de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Isto pode se prender ao fato de que a concentração de candidatos por vaga, no vestibular da Federal, é bem maior, o que cria mais dificuldade para a aprovação.

Ademais, vêem a profissão como uma realização do gosto pessoal, como no exemplo seguinte:

*"..mais do que o pai e a mãe serem professores, o que mais me influenciou na escolha da profissão foi esta questão de eu gostar de gente (...). Sempre pensei em trabalhar com crianças. Era um gosto um pouco vago, mas era o que me impulsionava a escolher a profissão."(E2)*

Este depoimento tem, na verdade, implicações de diversas ordens. Numa orientação mais psicológica pode-se pensar como Lopes (1991) que...

*"..a missão/apostolado de que se reveste a docência, sobretudo quando exercida pelas mulheres, cumpriria também este papel: uma filiação e uma maternidade simbólicas, que encontram no magistério o lugar ideal de realização ou o lugar de realização ideal."( p.37)*

Ou, pode-se afirmar, que este relato revela uma forma de pensar nitidamente pedagógica pois ...

*"...esta é idealista, quando não simplesmente espiritualista (...) humanista e subjetivista, acreditando na autonomia última do homem (e esperamos também da mulher)". (Silva,1994,p.2)*

E, caso a orientação para análise seja sociológica, é possível afirmar, como Bruschini e Amado (1988) que o conceito de vocação foi muito utilizado para induzir as mulheres a seguir carreiras menos valorizadas socialmente.

Assim, cabe perguntar: será que o gostar de trabalhar com crianças, o *gostar de gente*, são razões suficientes para realizar uma escolha profissional?

Ainda mais: será que, na década de 70, a mentalidade patriarcal ainda influenciava de tal modo o imaginário social, a ponto de fazer com que estas informantes aceitassem como distintivo e valioso, para as mulheres, o gostar de crianças e de gente?

E, mesmo reconhecendo a força da ideologia patriarcal neste passado recente, é possível conceber que, atualmente, estas informantes ainda continuem a dar como razão suficiente para a escolha de uma profissão o 'gostar de crianças'?

As outras duas informantes, que declaram ter feito a escolha da profissão pelas possibilidades existentes no mercado de trabalho, afirmam que, entre as profissões que consideravam possíveis de serem alcançadas, elas optaram por aquela que mais se aproximava de suas possibilidades concretas.

A idéia do 'possível', que aparece nestes relatos como móvel da escolha profissional, implica em ter considerado que ser professora, entre outras coisas, era a profissão que oferecia melhores condições de trabalho (horários mais flexíveis, férias mais prolongadas, aposentadoria precoce, etc.), menor discriminação em relação ao sexo feminino, possibilidade de alcançar um 'status' social mais elevado e maior adequação com a condição de esposa e mãe.

Lopes (1991), no entanto, questiona esta falta de possibilidade apontada, afirmando que:

*"Não estamos mais em tempos de se dizer que era o mercado de trabalho possível para mulheres; tanto quanto se sabe há, ainda que não igualitária, a possibilidade de escolha e opção por uma carreira profissional ao menos nos centros urbanos."(p.32)*

Contudo, no relato de uma das minhas informantes, detecto uma contestação a esta afirmação de Lopes:

*"Igualdade de condições coisa nenhuma... Mesmo que todos tenham segundo grau, as escolas, o nível de ensino e as possibilidades de aproveitamento são diferentes. No final, o conhecimento e as possibilidades de acesso à Universidade são bem diferentes."(E1)*

As limitações para a escolha da profissão são, com efeito, referidas claramente pelas informantes. Ou seja: elas reconhecem que havia poucos recursos financeiros na família para investimento em seus estudos e, além disso, que se sentiam com pouca competência cultural para realizarem outra escolha.

*"Eu hoje vejo que talvez, mesmo naquela época, tivesse possibilidade de outra profissão. Mas não tinha a visão que tenho hoje para fazer outra escolha. Eu dei conta das expectativas de meus pais. Meus estudos eram o investimento da vida deles."(E1)*

Esta justificativa para a escolha da profissão apresentada por uma das informantes, neste estudo, é semelhante a que Abraham

(1986) e Gonçalves (1992) encontraram em pesquisas realizadas sobre as motivações que levaram a escolha da profissão de professora. No entanto, Abraham afirma que quando aplicou testes psicológicos, desejos mais profundos se manifestaram: necessidade de poder, necessidade de dar sentido à vida através de uma missão que lhe é confiada (transmissão do saber). Estas necessidades, aliás, aparecem também de forma explícita em alguns relatos:

*"As vezes vejo o magistério como uma forma de ter algum poder, algum controle da situação. É diferente a tua relação com os alunos daquela que tu vais te ter com pessoas que tu julgas superior a ti."(E4)*

*"Gosto de trabalhar com classes populares. Neste tipo de criança, eu vejo que meu trabalho faz diferença. Me sinto desafiada a encontrar e chegar aos diversos 'mundos' que tenho em sala de aula. (...) Não me cabe gostar ou não do jeito de ser da criança, mas sim encontrar uma 'janela' por onde eu possa me comunicar com ela e possibilitar a aprendizagem." (E2)*

Além disso tudo, é preciso salientar que houve também 'silêncios significativos' no decorrer dos relatos. Em nenhum momento, por exemplo, elas verbalizaram explicitamente alguma limitação ou discriminação sentida pelo fato de serem mulheres. Este silêncio de todas as entrevistadas sobre a influência do gênero nas trajetórias de vida e principalmente na escolha da profissão, 'fala' muito alto.

Os estudos e pesquisas sobre o magistério já na década de 60 apresentavam uma altíssima percentagem de mulheres na

profissão de professora. Em 1969, Luiz Pereira publica uma pesquisa onde constata que 93% do magistério primário, em São Paulo, é constituído por mulheres e, ainda, o que mais chama a atenção, que 92% das professoras entrevistadas afirmaram que esta era a profissão mais adequada para as mulheres.

Por volta de 1979 e, portanto, dez anos depois, as informantes deste estudo fizeram suas escolhas profissionais: nenhuma delas declarou ter sido influenciada, nesta escolha, pela condição de mulher.

Isto me leva a supor que os valores sociais, radicados na estrutura objetiva da sociedade, foram de tal modo internalizados por estas informantes que elas acreditam que fizeram a opção profissional baseadas numa escolha racional (gostar de crianças, realizar as expectativas dos pais, profissão possível, etc.). Além disso, cada uma delas acredita firmemente que pôde avaliar as possibilidades concretas e objetivas de efetivar a sua escolha.

Como Bourdieu (1989), penso que esta impossibilidade de identificar as implicações implícitas desta sua escolha profissional tem a ver com o fato de as informantes deste estudo reproduzirem uma determinada visão do mundo social:

*"..as categorias de percepção do mundo social são, no essencial, produto da incorporação das estruturas objetivas do espaço social. Em consequência, levam os agentes a tomarem o mundo social tal como ele é, e aceitarem-no como natural.." (p.14)*

Apesar disso, por paradoxal que pareça, o que distingue todas estas informantes - e as torna objeto desta pesquisa - é a satisfação profissional e pessoal na carreira escolhida.

## **Formação Profissional**

Há bastante diversidade nos trajetos que cada uma das informantes percorreu até chegar ao curso de Pedagogia. Pode-se, num primeiro momento, separá-las em duas duplas: as que fizeram magistério à nível de 2º grau e as que não cursaram magistério.

O primeiro grupo parece ter logo se encontrado na profissão. Pelos relatos, estas informantes descrevem aquela época como tranqüila e bem sucedida.

*"Quando comecei fazer o curso de magistério vi que tinha tudo a ver comigo."(E2)*

*"Aí fui fazer Magistério. Tive uma experiência muito boa . Aqueles PS <sup>4</sup> com estrelinha e tudo mais ."(E3)*

---

<sup>4</sup> Conceito atribuído na avaliação de provas e trabalhos escolares que significa: plenamente satisfatório.

Após o curso de magistério, ambas fizeram o vestibular para Pedagogia. Uma delas foi aprovada na sua primeira tentativa; a outra, reprovada, só voltou a fazer novo vestibular alguns anos depois, quando então ingressou nesse curso.

Das informantes que não cursaram magistério, uma resolveu se inscrever no vestibular de Pedagogia, após um curso profissionalizante de Técnico de Laboratório.

*"Decidi praticamente na hora da inscrição. Mas me inscrevi em Pedagogia em primeira opção."(E1)*

Quando perguntei por que Pedagogia e não outro curso, ela argumentou:

*"Não sei, mas na hora deve ter pesado as aulas que eu dava. Nestas aulas particulares que eu dava, não era o conteúdo que mais me interessava, era a relação que eu mantinha com os alunos. Eu também aprendia muito.(...) Não tenho bem claro, mas acho que um dos motivos de eu ter escolhido Pedagogia em vez de qualquer outra Licenciatura, foi a descoberta do gosto de ensinar."(E1)*

A outra informante que também não cursou magistério, teve muitas dúvidas para escolher o curso de 3º grau e se inscrever no vestibular:

*"Eu queria fazer vestibular e não sabia para quê. Uma hora eu queria fazer História, outra Biologia (a professora era maravilhosa). Mas estes vestibulares precisavam um escore muito baixo e eu achava que*

*tinha condições para fazer mais. (...). Na hora de eu me inscrever, acabei na Agronomia."(E4)*

Nos relatos desta informante, não aparece qualquer interferência dos pais na sua opção pelo curso de Agronomia. O pré-vestibular foi pago pelos pais e a mãe controlava a sua preparação para o concurso. No entanto, quando a informante foi aprovada, o clima familiar parece ter sofrido algumas modificações. Apesar de ter sido aprovada para uma Universidade Federal, num concurso vestibular bastante concorrido, a família não expressou maior satisfação:

*"Eu passei na Agronomia. Fiz um esforço, mas minha entrada na Faculdade não foi curtida. Minha mãe, que até tinha me prometido uma máquina fotográfica de última geração, me deu um dinheiro que não dava para comprar nem uma Kodak descartável. E não era por falta de dinheiro..."(E4)*

Após informar que cursou dois anos da Faculdade de Agronomia, seu relato refere algumas atitudes de seu pai que, no mínimo, mereceriam ser analisadas mais detidamente..

*"Fiz dois anos de faculdade. Meu pai nunca se meteu. Nunca se meteu...não, ele quis se meter porque achou que eu estava indo para algum rumo errado, tipo sexo. Não sei se drogas ele chegou a pensar. Mas ele se preocupava muito."(E4)*

O problema é que esta preocupação expressa pelo pai se constituiu numa forma de pressão sobre a informante, por ter optado

por um curso com frequência majoritariamente masculina. Tanto que ela não chegou a concluí-lo. Pergunto-me, então, se esta preocupação demasiada com a 'integridade física e moral' da filha mulher não estaria mascarando um preconceito machista por parte do pai.

Por outro lado, a própria informante comenta sua situação no curso de Agronomia em termos que reforçam e reproduzem o preconceito paterno:

*"Depois eu entendi bem o que eu fui fazer na Agronomia. Era eu e um bando de homens (...). Tive meu primeiro namorado e nem sabia que eu era bonitinha. Mas lá, como era eu e mais duas, me senti a glória."(E4)*

E quando decide abandonar a Agronomia, pedindo transferência interna para o curso de Pedagogia, ela o faz nos seguintes termos:

*"Depois de um estágio de amaciamento do ego, eu saí da Agronomia e pedi transferência interna para a Pedagogia. Todo mundo ficou atônito e eu achando a coisa mais óbvia sair daquele curso que não tinha nada a ver comigo."(E4)*

Todos estes fatos e atitudes vêm corroborar as afirmações de Freire (1989), quando se refere à 'ideologia de interdição do corpo'. Para a autora, esta ideologia apesar de ter suas raízes no início da colonização do Brasil com os jesuítas, faz-se presente ainda hoje, na sociedade brasileira, através dos chamados

'princípios positivistas', sobretudo os que se referem a mulher e aos 'cuidados que a condição feminina exige' <sup>5</sup>. Na verdade, estes princípios mascaram o objetivo real que é a inculcação de normas, valores e preceitos que discriminam o sexo feminino no convívio social.

As informantes deste estudo, portanto, iniciaram o curso de Pedagogia pelos caminhos mais diversos e também por diferentes motivos.

Apesar dessas diferenças, apresentam em seus relatos sentimentos comuns em relação ao curso de Pedagogia e, entre estes, o mais presente é a frustração sentida nos primeiros semestres, quando as disciplinas estudadas eram puramente teóricas.

*"Eu acho que a primeira metade do curso foi muito frustrante. Embora a tentativa fosse de mostrar o trabalho do professor como um trabalho político, não conseguiram passar essa idéia para os alunos e muito menos para mim. Eu aprendi muito mais sobre isto depois."(E1)*

Depoimentos como este fazem emergir um tipo de organização curricular que, na crítica de Schön (1987), se estrutura

---

<sup>5</sup> São princípios "que valorizam a mulher para que esta, através de sua instrução, possa desempenhar o papel de esposa e mãe eficiente. Exigem dela sobretudo virtudes morais de pureza, dedicação, altruísmo, viuvez eterna entre outras coisas". (Freire, 1989,p.72)

no pressuposto de que a capacidade de resolver os problemas da profissão está diretamente relacionada com o conhecimento de atitudes que melhor resolvam cada situação. Assim, na organização do currículo as disciplinas teóricas têm prioridade sobre todas as demais disciplinas de tal forma que o aluno só poderá colocar em prática, no final do curso e através de um estágio, os conhecimentos adquiridos. Apesar de constatar que este tipo de curso de formação não é satisfatório, o autor reconhece que há profissionais competentes formados por ele. E propõe que se estude os ambientes de aprendizagem destes profissionais.

Com base nessa proposta de Schön, procurei conhecer os ambientes de aprendizagem das informantes, com o objetivo de compreender como elas chegaram a ser as profissionais que são hoje.

Neste sentido, a análise deste ambiente de aprendizagem revela que, para algumas destas informantes, o descontentamento em relação ao curso não resultou em esmorecimento, mas sim na procura de cursos paralelos que respondessem de forma imediata às questões que se propunham resolver.

*"No 2º ano de Pedagogia, onde se estudava primeiro as linhas teóricas para depois ver a prática, resolvi fazer adicionais no Instituto de Educação, para ver se via alguma coisa sobre alfabetização." (E3)*

*"Ao mesmo tempo que fazia Pedagogia me matriculei no Magistério no Sèvigné<sup>6</sup>. Achei o curso de Pedagogia fraco e o meu magistério muito bom."(E4)*

No entanto, nos semestres finais do curso de Pedagogia, quando as disciplinas foram desenvolvidas em caráter teórico-prático, possibilitando, conforme as informantes, fazer algumas 'ligações' entre as teorias apresentadas anteriormente e a realidade da escola e da profissão docente, houve um maior interesse por parte delas no curso.

*"Depois, indo para a prática, os conteúdos ficaram mais claros. Era mais fácil articular o que tínhamos estudado... Mas mesmo assim os conteúdos vistos no primeiro semestre não desciam muito, não vinham muito à terra, estavam muito no ar, eram muito soltos. Não posso dizer que foram totalmente não válidos, mas não ajudaram grande coisa, principalmente onde poderiam ter ajudado: que a gente tivesse uma visão da realidade do professor."(E1)*

Este problema da falta de ligação entre a teoria e a prática foi sentido até pelas duas informantes que haviam cursado o magistério e lecionavam em escolas particulares. Segundo elas, a prática de sala de aula não ajudava muito na compreensão dos conteúdos desenvolvidos nestes primeiros semestres do curso de Pedagogia.

---

<sup>6</sup> Na época, o curso de Pedagogia não possibilitava lecionar séries iniciais. Era necessário, para tanto, ter o curso de Magistério a nível de 2º grau.

*"Para quem estava começando, era o máximo. Além de trabalhar em uma Escola super respeitada, tudo o que eu imaginava eu podia fazer. Parece que tudo me vinha as mãos, além de um excelente salário. Este trabalho, no entanto, pouco facilitou na compreensão dos conteúdos da Faculdade. Apesar de tudo, um pouco sempre ajuda."(E2)*

O estágio obrigatório no final do curso é apresentado, nos relatos, como uma época decisiva deste período de formação. A turma de uma das informantes reivindicou e realizou o estágio em um ano letivo, quando o currículo do curso previa um estágio de um semestre. A informante comenta este fato com bastante entusiasmo:

*"Eu precisava fazer um ano de estágio para me sentir profissional. Era necessário ver o trabalho acontecendo do início ao fim, mesmo sabendo que todas as experiências que viessem depois seriam diferentes. Minha busca por ser uma profissional vinha desde o início do curso e, no final, com os debates sobre a prática, fui amadurecendo. Eu não podia perder esta oportunidade. E tinha ainda as crianças que não podiam ser vistas como simples cobaias: eu precisava concluir o trabalho com elas."(E1)*

Emerge neste relato, com muita evidência, a concepção de profissional desta informante. O estágio significou para ela uma oportunidade de praticar e refletir sobre a prática docente, propiciando as condições necessárias para a formação e o exercício profissional que inclui também, no seu entender, o compromisso com as crianças. Todo este posicionamento a respeito da profissão vem ao encontro do pensamento pedagógico de Schön (1987), quando este propõe que a formação do futuro profissional seja direcionada

pela reflexão a partir da prática. Este autor acredita que só desta maneira o profissional pode se sentir capaz de enfrentar diferentes situações do dia a dia da profissão e tomar decisões apropriadas,

Contudo, nem todas as informantes tiveram esta mesma oportunidade em seus estágios, como se denota no relato de uma delas:

*"Fiz estágio em uma creche. Foi opção, mas as professoras supervisoras não deveriam ter deixado. Eu não sabia o que ia fazer com as crianças. Cantava e jogava o dia inteiro com elas."(E4)*

Neste relato, se desvela a posição de dependência em que se coloca a informante: ela *optou pelo estágio na creche, mas a professora supervisora não deveria ter deixado*. Esta atitude de culpar a outros por não a ter impedido de realizar algo que foi uma opção pessoal, demonstra uma tendência por parte da informante de se auto-recriminar por sua opção e, ao mesmo tempo, de culpar os outros por não a terem impedido de fazer tal opção. Para Horney (1966), estas tendências, que são mais comuns nas mulheres que nos homens, resultam de fatores culturais que engendram atitudes tais como:

*"... a grande dependência da mulher; a acentuação que se tem emprestado à fraqueza e fragilidade feminina; a idéia de que é próprio da natureza feminina apoiar-se em alguém e de que sua vida só tem um sentido e um significado em função de outras pessoas - família, marido e filhos."(p.95)*

Com efeito, estes relatos revelam a heterogeneidade das informantes ao concluir o estágio no final do Curso de Pedagogia. Neste primeiro enfrentamento com a prática profissional, umas se lançam a procura de resposta aos problemas encontrados, enquanto outras, de forma imediata, negam qualquer responsabilidade sobre eles.

**CAPÍTULO IV**  
***EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL***

---

# EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

---

## Opção pela Escola Pública

Antes mesmo de concluir o curso de Pedagogia, três das informantes já haviam realizado o Concurso Público para o magistério municipal e/ou estadual. Mesmo as que lecionavam em escolas particulares e gozavam de uma situação privilegiada quanto a salário (melhores que os da rede pública) e condições de trabalho, optaram também por lecionar em escola pública. Ao explicarem esta opção elas apresentam diversos motivos, mas o que emerge com maior força é a necessidade de ser útil.

*"No primeiro ano, quando trabalhei numa escola particular para classe média alta e classe alta, apesar de gostar do trabalho, sentia que ali não era nada: as crianças aprenderiam de qualquer maneira. Não me sentia muito realizada."(E2)*

Numa primeira leitura, pode-se afirmar que, para esta informante, o desejo de se sentir realizada sobrepõe-se às vantagens de um melhor salário e de melhores condições de trabalho.

E com efeito é possível dizer, como Abraham (1987), que o professor tem necessidade de se sentir cumprindo uma missão. Caso isto não aconteça, caso ele não se sinta útil e necessário na profissão, é muito provável que haja uma diminuição em sua auto-estima, o que conseqüentemente resultará em perda da motivação profissional.

Por outro lado, este modo de sentir da informante pode também explicitar uma das características do habitus pedagógico, que conforme Silva (1994) ..

*"...é idealista e declaradamente subjetivista "*

... enquanto tem por ideal fazer o bem aos desfavorecidos, apresentando-se também, deste modo, como...

*"..maniqueísta, dividindo o mundo de forma simplista em opressores e oprimidos."(p.2)*

Ainda mais: se se considerar que a fração de classe a qual pertencem estas informantes apresenta uma maior vulnerabilidade econômica, é possível que esta 'opção idealista' por um emprego público mascare um desejo de garantir um patamar mínimo de segurança e estabilidade material. Provenientes de

famílias cujos pais são funcionários públicos, estas informantes possivelmente perseguem o habitus familiar e procuram horários fixos, segurança no emprego, férias, etc., mesmo às custas de uma redução, provisória ou não, de salário. (cf. Bertaux, 1976 e Bourdieu, 1987)

## **Ciclos da Vida Profissional**

Nos últimos anos, as pesquisas sobre a vida profissional vêm procurando delimitar ciclos no desenvolvimento da carreira. Estes ciclos apresentam aspectos característicos, sequências comuns (Hubermam, 1992; Gonçalves e Simões, 1991; Silkes, 1985; entre outros), mas baseiam-se em parâmetros diferentes. Hubermam, por exemplo, propõe o modelo de percurso profissional com base no tempo de experiência na profissão, enquanto Gonçalves e Simões (1991) e Silkes (1985) apoiaram seus estudos na idade cronológica do professor, fazendo vinculação desta com a relação professor/aluno.

No entanto, apesar da literatura sobre a carreira profissional procurar delimitar 'seqüências' comuns na profissão docente, Hubermam (1992) afirma que estas 'seqüências' não são tão lineares como possam parecer. Para o autor, mesmo que se encontre uma certa homogeneidade no trajeto profissional dos docentes, há bastante diversificação entre estes:

*"Para alguns, este processo pode parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades. O fato de encontrarmos seqüências-tipo não impede que muitas*

*peças nunca deixem de praticar a exploração, ou nunca estabilizem, ou que desestabilizem por razões de ordem psicológica (tomada de consciência, mudanças de interesse ou de valores) ou exteriores (acidentes, alterações políticas, crise econômica)." (p.38)*

Não fugindo à regra, as informantes deste estudo apresentam muitas semelhanças em seus primeiros anos de profissão<sup>1</sup>. Os relatos desvelam o 'choque com o real' (Huberman, 1992; Esteve, 1991), quando as informantes constataram que a prática do ensino, na realidade, se apresentava muito diferente dos esquemas ideais que lhes foram apresentados no decorrer da formação:

*"Quando iniciei a trabalhar fui lá para a Restinga, num anexo a uma escola da Prefeitura. Eu fiquei um ano, lecionando numa sala distante uns cinco quilômetros da escola. Tinha que caminhar quadras e quadras depois que descia do ônibus. Era eu e minha turma. Ou seja: eu e trinta crianças em uma sala isolada. Eu achava que tinha que dar conta de ensinar todas as crianças. Foi um sufoco. Eu me esforçava muito mas, no final, não sei se ensinei tanto."(E4)*

O relato desta informante corrobora os estudos de Cavaco (1991), que afirma que as professoras, em seus primeiros anos de trabalho, além de terem que enfrentar o dia a dia da sala de

---

<sup>1</sup>Muitos autores têm se preocupado com o início da carreira docente, entre eles: Peterson, 1964; Becker, 1970; Ball e Goodson, 1985; Huberman, 1974, 1992; Huberman e Schapira, 1979.

aula, encontram nas escola um ambiente nada acolhedor pois lhe reservam os piores horários e as turmas consideradas mais problemáticas.

No entanto, este choque com a realidade não se sobrepõe, nas informantes deste estudo, ao desejo de explorar e descobrir os caminhos da profissão docente.

Assim, por exemplo, aceitar fazer o estágio de um ano quando, para ter o diploma, só necessitaria cumprir um semestre, explicita um interesse em verificar como os alunos realmente aprendem, em acompanhar seus progressos ao longo do ano e em sentir-se responsável pelos resultados atingidos.

Emerge também destes relatos uma disposição constante para aceitar os desafios do cotidiano da profissão e uma satisfação de 'dar conta' dos compromissos que reconhecem como da profissão docente.

*"Quando fui trabalhar no Município é que comecei a curtir essa 'coisa' de ensinar e de poder fazer de cada um daqueles alunos um desafio."(E2)*

## **Reflexão da Prática e Prática da Reflexão**

Nos primeiros anos de profissão, as informantes já demonstram um grande interesse em refletir sobre sua atuação profissional.

*"... nós formamos um grupo, que não posso dizer que era institucional porque não era por escola, era por indivíduos. Eram mais ou menos vinte professoras de diversas escolas que cobravam da Secretaria um espaço onde pudéssemos refletir e estudar os problemas de nossa sala de aula, de nossos alunos e nossos."(E3)*

Cavaco (1991) ressalta a importância destes espaços de reflexão, principalmente nos primeiros anos de profissão. Espaços estes que devem garantir o constante questionamento das dificuldades e problemas da profissão docente, ou seja, garantir a reflexão sobre a prática.

E a necessidade destas informantes de refletir sobre suas práticas era tal, que esta reflexão chega a ser descrita, em um dos relatos, como geradora de ansiedade:

*"É difícil descrever. Não é assim uma insatisfação que chegue a levar uma pessoa a depressão. É estar sempre buscando algo. É não se sentir como quem achou a verdade, pois quando o professor acha que chegou a verdade absoluta, entrou no mínimo em um alto nível de incoerência, pois não precisa buscar coisas novas, não questiona o que faz: considera tudo bem feito; não avança."(E1)*

Em outro relato, a prática reflexiva aparece como uma atividade que gera claramente uma satisfação:

*"Curto o desafio de encontrar uma 'janela', um modo de me aproximar e ver como este ou aquele aluno aprende. (...) O conteúdo da alfabetização me interessa mais do que isto: é descobrir como aquele aluno pode aprender."(E2)*

Todo este processo de pensamento, que questiona a ação que foi desenvolvida, desta é considerado por Schön (1992) como um dos requisitos primeiros para que o professor se torne um profissional reflexivo. É a este processo que o autor denomina reflexão na ação.

Também Cavaco (1991), em suas pesquisas, ressalta a importância do professor reflexivo. Para isto, o professor necessita ter acesso a uma rede de informações atualizadas que propiciem a apropriação refletida das diversas competências profissionais. No entanto a autora constata, que o alcance destas informações, pelos professores, se dão em diferentes níveis.

*"Por razões sócio econômicas, ou pelo nível cultural dos grupos de pertença, alguns poucos encontram-se próximos de centros difusores de conhecimento - instituições e pessoas - que lhes possam facilitar instrumentos teóricos e operatórios suscetíveis de apoiar as suas práticas de forma pertinente e adequada. Podemos dizer que estes docentes possuem um capital cultural que os pode colocar em situação de distinção." (p.166-7 - grifos meus)*

As informantes confirmam, no decorrer dos relatos, uma proximidade com fontes de informação com as quais podem ser consideradas em situação de distinção relativamente a outros

membros da categoria docente. Todas elas pertenceram a grupos de estudo, como bolsistas e/ou estagiárias de pesquisa; participaram de cursos após se graduarem; e, ainda hoje, três delas estão cursando ou já cursaram o pós-graduação a nível de mestrado.

As informantes afirmam, em seus relatos, que a reflexão na ação depende também de uma fundamentação teórica. Mas esta teoria, segundo elas, deve ser reelaborada na prática:

*"Acho que a teoria é muito útil quando nos leva a entender o aluno para facilitar sua aprendizagem, mas nunca para encontrar uma desculpa caso ele não aprenda (...). A teoria serve para iluminar a prática, mas não se consegue fazer uma transferência direta teoria-prática."(E2)*

*"...é tu te apropriares de teus instrumentos de trabalho, ou seja, saber em que perspectiva teórica estás te apoiando e ter claro onde queres chegar. Nós utilizamos estes instrumentos tendo consciência ou não. Daí a necessidade de estar constantemente se questionando e questionando o que estamos fazendo com o aluno e porque estamos fazendo. E ainda mais: o que o aluno está querendo dizer."(E1)*

É neste sentido que entendo a seguinte afirmação do sociólogo norte americano Thomas S. Popkewitz (1988):

*"A prática depende da teoria tanto quanto implica em determinada concepção táctica da realidade social. Por outro lado, a teoria é uma abstração de segunda ordem construída a partir de nossa compreensão lógica e nossa sensibilidade cultural." (p.135)*

Ora, as informantes não só discorrem sobre a necessidade de refletir sobre a ação que desenvolvem no seu dia a dia, mas revelam estratégias utilizadas para efetivar esta reflexão. Além dos grupos de estudo, elas, como Madalena Freire<sup>2</sup>, escrevem suas reflexões e as utilizam para fazer circular o que pensam sobre o ensino e aprendizagem, como também para divulgar a seus pares o que acontece em suas salas de aula.

*"Quando eu escrevia, dava para as outras professoras criticarem meus textos. Eu queria produzir, escrever, utilizar os textos e refazer. Acho que foi produzindo e insistindo em colocar no papel o que eu pensava que eu comecei a refletir melhor sobre minha atuação. E este meu esforço está me ajudando até hoje a fazer minhas pesquisas."(E3)*

Após os primeiros anos de profissão, as informantes deste estudo relatam que as incertezas deram lugar a um sentimento de estabilidade. Revelam se sentir mais confortáveis dentro da sala de aula e nas relações com os colegas, atualmente.

*"Quando recebi a primeira turma achei que, conversando com as colegas, eu resolveria todos os problemas. Hoje eu já sei que nunca vou conseguir repetir as experiências de outras pessoas, de colegas minhas. Aproveito muito, mas repetir... Às vezes eu pensava: como isto deu certo com a 'fulana', talvez seja bom... Tentava repetir e não dava. Hoje tenho bem claro que cada um tem sua turma e em cada turma há um tipo de*

---

<sup>2</sup> Prof. Madalena Freire, educadora, prestou assessoria na SMED/RS de 1986 à 1992

*relacionamento diferente. Mesmo se quisesse repetir as experiências de um ano para outro, não daria. Talvez esta novidade, este desafio, seja o que mais me prende na profissão."(E2)*

Tanto os estudos de Huberman (1992) como os de Cavaco (1991) corroboram as afirmações deste relato. Cavaco lembra, no entanto, que se o professor não tiver apoio para aprender a enfrentar e resolver problemas da profissão de modo reflexivo, nos primeiros anos de carreira, dificilmente ele alcançará um bom desenvolvimento profissional.

Desta maneira, pode-se afirmar que os docentes que possuem um bom 'capital cultural', que lhes permita o alcance de informações apropriadas terão, por um processo cumulativo, oportunidades e desafios que lhes estimulam o desenvolvimento profissional. Já outros, longe das oportunidades mais estimuladoras e pertencendo a escolas onde há poucos recursos materiais e intelectuais, possivelmente se abaterão perante os problemas da profissão.

Assim, a maneira das informantes deste estudo viverem a profissão docente parece confirmar as afirmações de Nóvoa (1991):

*"Neste princípio dos anos 90, impõe-se cada vez com maior evidência: que os professores não são apenas consumidores mas produtores de materiais de ensino; que não são apenas executores, mas são também criadores e inventores de instrumentos pedagógicos; que os professores não são apenas técnicos, mas são também professores críticos e reflexivos."(p.67)*

## Vida Profissional x Vida Familiar

A di-visão sexual do trabalho reaparece nos relatos das informantes deste estudo quando elas casam e têm seu primeiro filho. Logo após o casamento elas ainda se posicionam como profissionais em pé de igualdade com seus maridos.

*"Quando nos casamos, eu ganhava o mesmo que meu marido. Para ter uma idéia, era como se ele ganhasse 3500 e eu 3300."(E3)*

Quando nasce o primeiro filho, no entanto, a situação parece mudar radicalmente. Há alterações substanciais nas disposições destas informantes em relação à profissão. Esta passa para um segundo plano no momento em que as informantes se sentem 'convocadas' a desempenhar o papel de mãe.

Esta atitude é compreensível, segundo Bertaux (1979) e Bourdieu (1992), pois as informantes tendem a empregar as categorias de percepção que internalizaram na convivência com seu grupo familiar. Assim, é nos relatos sobre a vida de casada que emerge a contradição entre a vida profissional e a vida pessoal.

*"Meu pai era um intelectual, ele vivia para o trabalho. Eu não me sinto uma intelectual: eu tenho o desejo de curtir a minha filha, a minha família."(E2)*

*"Fiquei lá (escola particular onde lecionava) quatro anos. Quando fiquei grávida de meu primeiro filho, resolvi curtir minha gravidez."(E3)*

*"Uma coisa eu digo, não trabalho mais de vinte horas por semana. Minhas crianças tem dois e quatro anos. Eu pago uma babá para ficar com elas quando não estou em casa. Isto eu me questiono muito... Sou uma pessoa que gosto de ter controle sobre as coisas. Talvez com meus filhos em casa, fique mais fácil de administrar. Tenho uma super babá e eu sou uma mãe que ama de paixão os filhos."(E4)*

Ao explicitarem desta forma a relação que estabelecem entre a vida familiar e a vida profissional, as minhas informantes, como nos estudos de Moita (1992), deslocam a vida profissional para segundo plano, sobretudo após o nascimento dos filhos. Isto provoca, segundo esta autora, uma tensão que perdura durante toda a infância dos filhos pelo fato das mulheres procurarem desempenhar bem o seu trabalho e, ao mesmo tempo, quererem ter toda a disponibilidade para os filhos.<sup>3</sup>

Assim, é muito comum atitudes como esta da informante que deixou o emprego para *curtir* a gravidez e, logo após o nascimento do filho, começou a sentir falta do estudo e do trabalho, como ela mesma relata:

---

<sup>3</sup> É interessante conferir sobre o assunto o enfoque psicopedagógico de Alícia Fernandez (1992,p.141) e ainda a abordagem psicológica expressa por Ada Abraham (1986, p.107)

*"Fiquei este tempo em casa até ter o meu primeiro filho.(...) Acontece que eu me senti prisioneira em casa. A legítima prisioneira. Começou a pintar aquela história de sentir falta do trabalho, sentir falta do meu dinheiro."(E3)*

O que os relatos tornam explícito, sobretudo, é que a partir do nascimento dos filhos, as informantes não conseguem mais se liberar do sentimento de culpa em relação ao 'relaxamento' de suas ocupações de mãe e esposa. E, mesmo recomeçando ou continuando a trabalhar na profissão, elas procuram atender os filhos como se não trabalhassem fora.<sup>4</sup> Este atendimento tem sempre como parâmetro o atendimento que receberam na infância de seus pais, como se pode ver neste relato:

*"Meu pai trabalhou de manhã, de tarde e de noite a maior parte da sua vida. Mas eu não quero isto para mim. Quero ver a minha filha crescer, quero acompanhá-la, não quero ser ausente."(E2)*

Apoiada nos estudos de Ada Abraham (1986), posso afirmar que, nesta comparação que a informante faz de sua profissão com a profissão do seu pai, se desvela o quanto é novo, para a mulher, 'fazer carreira'. Conforme a autora, a prioridade entre os vários papéis atribuídos a mulher é ainda hoje um problema de difícil solução para a mulher profissional.

---

<sup>4</sup> Neste sentido, os estudos de Rosemberg et alii (1982) e Madeira (1982) demonstram a sobrecarga de trabalho da professora: mãe/ dona de casa/profissional.

## O Problema do Salário

Apesar do alto grau de excelência na profissão, estas informantes denunciam o baixo salário que percebem. Algumas reclamam em tese, ou seja, não do seu salário em particular mas do salário de toda a categoria profissional docente...

*"Se eu tivesse ganhando 'quinze pila' como a maioria dos professores, mesmo os que já tem 3º grau, eu iria fazer outra coisa. Sacerdócio.. nem pensar! Tu te empenhas para fazer um plano profissional, estuda, emprega teu tempo, mas não dá para ficar a mercê deste jogo de interesses. Por exemplo, esta secretária que está aí, representa os interesses dela e não os interesses da educação."(E1)*

...enquanto as outras particularizam a situação e reclamam de seu próprio salário e da pouca possibilidade que têm para investir em seu aperfeiçoamento profissional:

*"Investir na formação é quase impossível para o professor. A matrícula do Pós-graduação, mesmo na UFRGS, e ainda os livros para estudar estão caríssimos, se tomarmos por referência nosso salário. E tirar este dinheiro de casa, onde se precisa de um monte de coisas, é uma opção muito difícil."(E2)*

Nos relatos, as informantes deixam muito claro que o salário que recebem é indispensável para o sustento da casa. A tal ponto que não podem usufruir deste para investir em sua própria formação profissional. Como na pesquisa de Mello (1987), as informantes deste estudo...

*"Não corresponderiam mais a um padrão talvez existente no passado da jovem professorinha recém-formada, supostamente lecionando a espera de um marido."(p.72)*

Apesar de haver esta queixa contra os baixos salários, elas, numa posição no mínimo contraditória, também consideram que o magistério como categoria não se valoriza muito, ou seja, não se empenha em melhorar a qualidade dos serviços que oferece. Revelam, assim, uma filiação a um pensamento liberal que proclama uma relação recíproca entre salário e qualidade do trabalho, ignorando todos os interesses e as questões políticas envolvidas naquela relação.

*"Também só o aumento de salário não mexe com a categoria em geral. Se formos analisar as professoras do Município, que têm um salário mais alto, veremos que a formação acadêmica da maioria é de 3º grau e muitas já com o pós-graduação. Isto mostra que há alguma oportunidade de melhoria. Não que ter curso seja tão decisivo. Mas o fato de hoje em dia uma professora parar de estudar já é uma 'pedrinha', acho que é significativa esta acomodação. E é aí também que se pode dizer que o fator econômico interfere."(E1)*

Por este relato é possível afirmar que estas informantes desconhecem a situação da categoria profissional docente e utilizam em sua avaliação padrões altamente subjetivos, mas de acordo com a ideologia liberal dominante: se umas professoras puderam estudar e com isso ganhar melhores salários, as outras ganham mal porque não estudaram, e não o fizeram por desinteresse. Elas mostram desconhecer as dificuldades do professorado em geral de alcançar as

fontes atualizadas de informação e de se aperfeiçoar na profissão. Transformam, assim, as 'vítimas em réus!'<sup>5</sup>.

## A Questão do Profissionalismo

A autonomia profissional é uma das limitações mais sérias à profissionalização do professor (Carr e Kemmis, 1988; Tenorth, 1988; Enguita, 1991; Sacristán, 1991).

Nesta questão talvez o maior problema esteja na dificuldade de especificar quem são os clientes dos professores, ou seja, a quem o professor deve prestar serviços e a quem deve prestar contas de seu trabalho. Como afirmam Carr e Kemmis (1988):

*"...não é absolutamente evidente que os únicos clientes do professor sejam os alunos. Os pais e a comunidade local, a administração e a patronal, todos reclamam por sua parte de consideração de legítimos clientes (...); os professores podem formular julgamentos autônomos no decorrer das atividades cotidianas de classe e até o fazem. Em troca possuem escasso controle sobre o contexto organizativo geral dentro do qual ocorrem estas atividades." (p.27)*

---

<sup>5</sup> Expressão utilizada por Mello (1987) para explicar o mecanismo pelo qual o aluno é culpado, pela professora, por seu fracasso na escola.

Nos seus relatos, as informantes confirmam essas afirmações:

*"Parece que, no magistério, tu fechas a porta de tua sala de aula e toma conta de teus alunos. Acontece que também não é bem assim: tu ficas super exposta para os pais dos alunos, para os colegas, para a direção, etc."(E4)*

Este controle externo sofrido pelo magistério, segundo Sacristán (1991), é uma das dificuldades para que a carreira docente seja reconhecida como uma profissão. Tendo em conta esta dificuldade específica, Enguita (1991) adverte:

*"Só um profissional pode julgar a outro, e só a profissão pode controlar o acesso de novos membros, já que só ela pode garantir e avaliar a sua formação."(p.43)*

Entretanto, para as informantes, mesmo que se fique exposta e todos se sintam no direito de avaliar o trabalho da professora, a questão da autonomia não se esgota aí. Para elas, ser profissional é também:

*"...se apropriar de seus instrumentos de trabalho, é reconhecer a perspectiva teórica que está embasando sua prática, é ter consciência do que significa a nível mais amplo, politicamente o seu trabalho."(E1)*

Estas afirmações sobre a autonomia na profissão corroboram as idéias de Tenorth (1988) e Carr e Kemmis (1988): o professor, para ampliar sua autonomia, necessita ter uma atitude

ativa perante os estudos e pesquisas sobre educação, ou seja, não aplicar às cegas os resultados desses estudos e pesquisas no seu dia a dia profissional, mas utilizá-los para:

*"...fundamentar e organizar suas crenças e idéias, com o objetivo de facilitar, assim, a formação de julgamentos informados sobre as atividades profissionais e o desempenho da responsabilidade de defender estes julgamentos frente a outras partes interessadas." (Carr e Kemmis, 1988, p.27)*

## **Profissão Feminina**

Apenas uma das informantes se deteve em falar sobre a questão do gênero na interrelação profissional. Ela comenta que já no curso de Pedagogia (que se caracteriza por ser um curso de mulheres) sentia a diferença de tratamento entre alunos homens e alunas mulheres. Segundo esta informante, suas professoras mulheres tratavam os alunos homens de forma muito diferenciada. Nas atividades profissionais, ela detecta diferenças expressivas de comportamento entre professores e professoras de uma mesma escola. O depoimento é bastante revelador:

*"Na Faculdade de Educação, por exemplo, tínhamos colegas homens e as professoras pareciam ter medo dos 'gurus'. Não enfrentavam uma discussão teórica com eles e não era por eles serem fortes teoricamente. Imagina, se uma professora de 3º grau tem estes problemas para lidar com alunos homens o que sobra para as de outros níveis de ensino! Na escola a gente nota a diferença, na*

*hierarquia, por sexo. Se tiver homem na escola, ele é o diretor. Pela proporção entre homens e mulheres, aqui na Faculdade de Educação já tiveram bem mais homens do que mulheres como diretores e chefes de Departamento.(E1)*

A relação em situação de ensino das professoras mulheres com os seus alunos homens, expressa neste relato, é um tema pouco estudado nas pesquisas educacionais. Esta perspectiva, para Abraham (1986) deve ser abordada tanto do ponto de vista das disposições da professora mulher como do ponto de vista das disposições do aluno homem.

Por outro lado, a pouca presença das mulheres em postos de mando no interior da carreira profissional aparece, no relato de uma das professoras, não como um problema da condição feminina, mas como um problema pessoal:

*"Acontece que eu sou uma pessoa que sempre gosto de fazer parte do segundo escalão. Hoje eu já posso ver isso com maior clareza. Eu nunca quero aparecer muito (...). Gosto de fazer aquelas coisinhas direitinho, mas só o pequenininho, os outros que dêem conta do grandão, por que eu não estou afim."(E4)*

Neste sentido Ada Abraham (1986) alerta que as mulheres ainda ....:

*"...devem vencer as suas resistências pessoais, pois as discriminações de sexo estão profundamente arraigadas nas mentalidades. O acesso relativamente recente às funções docentes reforça a falta de confiança em si*

*mesma, sua dependência e contribui para mantê-las nos graus inferiores da hierarquia educativa..”(p.122)*

Por tudo isso a autora ainda afirma:

*“Parece que a professora aceita mais o homem como imagem de autoridade.”(p.117)*

As outras informantes, em momento algum dos relatos, explicitaram sentir alguma diferença no tratamento entre homens e mulheres, seja em seus locais de trabalho ou mesmo no decorrer do curso de Pedagogia.

Este silêncio é tão significativo quanto a fala das outras, na medida em que também ele desvela as categorias de percepção do mundo social incorporadas por estas informantes. São categorias que, conforme Bourdieu (1989):

*“...levam os agentes a tomarem o mundo social tal como ele é, a aceitarem-no como natural, mais do que a rebelarem-se contra ele.”(p.141)*

## **Profissão Docente: Status e Poder**

Emegiu dos relatos a representação que estas informantes fazem da carreira de professor.

Com efeito, quando perguntei às informantes sobre o porque das professoras permanecerem nesta profissão enquanto persistem, na maioria dos casos, as péssimas condições de trabalho acrescidas por um salário aviltado, os argumentos apresentados revelam uma dimensão que só pode ser explicitada através de uma leitura mais cuidadosa :

*“Isto é uma questão minha. Eu não gosto de me projetar mas prefiro estar junto com pessoas que ou são do meu nível, ou sabem menos do que eu. É uma forma de poder colocar as minhas questões e as pessoas poderem discutir comigo. Eu respeito diferentes pontos de vista, mas gosto de ter algum poder, algum controle sobre a situação. É muito diferente de quando tu vais te relacionar com pessoas que tu julgas superior a ti.”(E4)*

No relato, a informante revela que sua permanência na profissão demonstra sua preferência em ter uma posição profissional onde ela detenha um saber maior ou no mínimo igual a seus pares.

Se se considerar que as mulheres, pelo processo de socialização, incorporam disposições consideradas indispensáveis ao desempenho dos papéis femininos e vêem a sociedade avaliar estes papéis como inferiores, pode-se concluir como Maher e Rathbone (1989) que elas optam em permanecer no magistério porque esta é uma profissão onde não necessitam lutar pelo seu espaço com os homens. No magistério, esta luta praticamente não existe.

Nos estudos de Sirota (1994), os filhos das frações de classe as quais pertencem os alunos destas professoras:

*“... entram com mais facilidade no jogo escolar cuja condição consiste em respeitar suas regras; mas se trata de uma adaptação respeitosa e tímida, que não comete nenhuma infração ao ritual da classe...”(p.98)*

Esta atitude dos alunos também favorece o sentimento de domínio sobre a situação docente. Assim, a informante considera o que acredita ser suas limitações e se propõe a conviver profissionalmente com o grupo, desde que ela mantenha certa superioridade. Este convívio lhe oferece uma sensação de domínio e controle da situação, ou seja uma sensação de poder.

Outra informante, quando analisa a permanência no magistério, se refere ao reconhecimento social da profissão docente em determinadas frações de classe:

*“Eu vi isto acontecer com uma colega professora de uma escola estadual. Ela só tinha o magistério e o marido era carteiro. Ela dizia... ela verbalizava que o marido ganhava mais do que ela, mas que em casa, com os familiares, ela era vista como uma pessoa altamente culta. (...) No trabalho ‘braçal’ ela ganharia mais que na sala de aula, mas aí tem toda a questão do ‘status’ e isto ninguém duvida que neste caso o ‘status’ do magistério é um pouco melhor. E dependendo do grupo com quem a pessoa convive, a professora é altamente valorizada. No caso, vejo a expectativa que a minha mãe tinha para que eu fosse professora.”(E1)*

Por este relato, é possível afirmar que, para a fração de classe a qual pertence esta informante, o diploma do magistério não representa somente um ‘capital simbólico institucionalizado’: ele possui alto valor simbólico, o que garante prestígio a quem o possui.

Como já se pôde ver, insistentemente, este prestígio nem sempre está ligado à retribuição econômica mas, conforme Bourdieu (1989), o diploma pode representar uma marca distintiva que contribui para determinar a posição relativa do agente no grupo a que pertence. Por esta razão os agentes...

*“... podem renunciar às vantagens econômicas garantidas por um posto para ocupar uma posição de menor retribuição, mas a qual está atribuído um nome prestigioso...” (p.144, rodapé)*

**CAPÍTULO V**  
***LIÇÕES DE VIDA:***  
***CONSIDERAÇÕES FINAIS***

---

## LIÇÕES DE VIDA: CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

*"No passo lento em que iam, padre Giobbe poderia adiantar a leitura do breviário. Mas concedeu-se um pouco de preguiça e continuou devaneando. Via-se menino, ajudando a missa na paróquia de Santi Angeli, na distante Bolzano. Inverno, os pés enregelados nos tamancos, e ali, à altura de seus olhos, as botinas lustrosas do pároco, dobrando-se nas genuflexões, mostrando-se em todo o seu brilho quando o padre se voltava para os fiéis para dizer 'Dominus vobiscum'. 'Et cum spiritu tuo' tartamudeava o pequeno coroinha, sem desprezar os olhos da visão tentadora das botinas lustrosas. Ali, com certeza, havia nascido sua vocação para o sacerdócio, Nascera do intenso desejo de calçar botinas de couro, de não sentir frio nos pés. Quando jovem, dificilmente o padre Giobbe admitiria isso. Seria motivo profano demais para a alta missão que abraçara."(O Quatrilho de José Clemente Pozenatto).*

Não há dúvidas que são variados e, mais do que isso complexos, os caminhos que levam uma pessoa a escolha de uma profissão. Foi nesta direção que se desenvolveu esta pesquisa

quando procurou entender porque professoras de séries iniciais optam pela profissão docente e permanecem nela.

Como já vimos, para produzir tal conhecimento optei por utilizar o método de Histórias de Vida, reconhecendo seu valor Heurístico, ou seja: seu poder de análise e interpretação e, ainda sua pertinência com os objetivos da pesquisa.

E, através do estudo das trajetórias de vida relatadas pelas informantes foram revelados alguns fatos e/ou sentimentos que podem ser considerados comuns a todas elas e outros que não apresentam a mesma regularidade.

De qualquer modo, foi a confrontação das semelhanças e diferenças encontradas nos relatos que me proporcionou a oportunidade de, como diz Nóvoa (1992),

*“...assumir toda a perplexidade das abordagens (auto) biográficas não incentivando uma atitude defensiva que as fecharia no interior de fronteiras disciplinares.”  
(p.20)*

Este compromisso metodológico me fez recorrer a contribuições de diversas áreas, sobretudo da sociologia e da psicologia, tendo em vista instrumentar minha leitura dos relatos das informantes.

Assim, quero advertir, em primeiro lugar, que estes relatos foram descritos por mim, ao longo deste trabalho, em planos

que não se desenvolvem paralelamente. Ao contrário: na minha descrição, estes planos se entrecruzam, se complementam, constituindo um conjunto de experiências, conflitos, lutas e realizações. Contudo, para atender as finalidades deste estudo, os planos pessoal (familiar) e profissional foram focalizados com maior insistência.

Em segundo lugar, quero salientar que os acontecimentos da vida pessoal das minhas informantes repercutiram de tal forma sobre as suas vidas profissionais, que se torna mesmo possível afirmar que aqueles acontecimentos são determinantes em relação a estas. Tal afirmação, aliás, corrobora os estudos de Abraham (1986), os quais alertam para uma influência preponderante da vida pessoal. No entanto, segundo Abraham, esta influência tem sido reiteradamente 'esquecida' nas pesquisas sobre professores.

No que diz respeito a este trabalho, posso afirmar - como afirmam as informantes - que a vivência profissional das professoras nos seus locais de trabalho não só está diretamente relacionada com o seu modo de ser pessoal (o que é e sempre foi inevitável), mas também que tal relação é, aqui, plenamente reconhecida e assumida.

E com efeito, as vivências pessoais dessas professoras emergiram com tal intensidade nesta pesquisa, que se tornou necessário esclarecer como estas vivências influenciaram e foram influenciadas pela maneira dessas professoras viverem a sua profissão.

## I

Nas análises desenvolvidas no capítulo II, *Compreensão do Espaço Social*, constata-se que apesar das diferenças de capital econômico encontradas entre as famílias das informantes, há uma certa homogeneidade entre elas no que diz respeito ao tipo de organização familiar e a maneira como se relacionam com parentes e amigos.

Todas elas provêm de uma família monogâmica (cf. Engels, 1976), onde o poder do pai sobre todos os outros membros da família é aceito e raramente questionado, e onde se encontra uma marcante 'di-visão' de trabalho entre os sexos. A mãe, mesmo trabalhando fora e dividindo as despesas da família, é vista apenas como a responsável pela casa e educação dos filhos, enquanto o pai é o provedor, o que - como chefe da família - é o responsável pelo sustento da casa (mesmo quando não a sustenta sozinho).

O interessante, no caso das minhas informantes, é que além de aceitarem esta 'di-visão' como natural, utilizam-na ainda hoje como padrão no seu relacionamento com as famílias que constituíram. Atualmente, e apesar de até dividirem tarefas domésticas com seus maridos, elas ainda se sentem como as únicas responsáveis pela organização doméstica e estão sempre se culpando quanto à qualidade do atendimento que estão oferecendo aos filhos.

Estas disposições, que estão muito longe de ser exclusividade destas informantes, refletem de maneira clara a força da interiorização dos papéis sociais femininos. O fato é que estas

informantes, que já alcançaram uma posição de destaque e um reconhecimento em suas carreiras profissionais, dada a sua competência, organizam suas vidas familiares de forma análoga a de suas famílias de origem.

Isto revela, juntamente com a incorporação de uma 'visão' feminina, a adoção de estereótipos e normas particulares da fração de classe a que pertencem, normas que, quando internalizadas, impedem as pessoas de desenvolverem uma posição crítica sobre determinadas ações. O que não significa, é bom dizer, que elas não sejam críticas em relação a todas e quaisquer ações.

Na interpretação de Fromm (1966), não se cria a possibilidade de contestação da figura paterna se esta capacidade não é desenvolvida na infância. Assim, segundo este autor, e na esteira de Freud, o poder operante na sociedade sendo representado pela figura paterna, é através da identificação com o pai que se desenvolve o superego impregnado de moralidade e poder. Mas o que importa - como adverte Fromm - é que o superego não sobreviveria se não houvesse uma renovação constante dos processos iniciados na infância, através do convívio social.

Ora, uma das características da convivência social é, segundo Horney (1967), o desenvolvimento da necessidade de satisfazer os outros. Neste sentido, a tendência a representar papéis sociais aprovados torna-se não só compulsiva como praticamente inevitável. É assim que, para a autora, esta tendência ou necessidade passa a fazer parte do que se convencionou chamar de 'psicologia feminina'. Isto significa, em última instância, que tal necessidade foi

incorporada à própria identidade feminina e que a sua negação acarreta, simultaneamente, a negação dessa mesma identidade.

É, em suma, da constituição dessa identidade que trata Bourdieu (1990b) ao declarar que:

*“A precedência masculina que se afirma na definição legítima da divisão do trabalho sexual e na divisão sexual do trabalho (nos casos o homem aí ‘fica por cima’ enquanto a mulher ‘se submete’) tende a se impor através dos sistemas constitutivos do **habitus**, enquanto matriz de todas as percepções dos pensamentos e das ações de membros da sociedade...” (p.11)*

Ainda mais: no caso das minhas informantes, a visão de mundo que as fez avançar e atingir uma posição de destaque na profissão parece não se compadecer com a visão que elas possuem do seu mundo familiar e muito menos parece ter a capacidade de transformá-la. Ao contrário: a visão tradicional do mundo familiar não só persiste como é reproduzida nas famílias que constituíram. Esta ‘di-visão’, agora entre o pessoal e o profissional estabelece uma cisão na própria pessoa, constituindo estas professoras como sujeitos divididos.

## II

Baseando-me nas análises dos capítulos II e III, posso afirmar que são as atividades escolares que organizam o tempo

destas informantes no decorrer da infância. Mesmo as horas de lazer, quando não acontecem no interior da escola, se confundem com as atividades escolares (brincadeiras com livros, de professora, etc.). Este tipo de lazer era incentivado pelos pais através da compra de livros, cadernos, quadros de giz, e ainda mesmo durante as férias escolares, quando havia até ‘temas de férias’ para serem resolvidos.

Segundo Sirota (1994), este envolvimento permanente da infância com a escola caracteriza sobretudo os filhos das famílias preocupadas com a ascensão social.

Também a interpretação de Vygotsky (1984) parece levar a essa direção:

*“Todo o brinquedo é a realização, na brincadeira, das tendências que não podem ser imediatamente satisfeitas...” (p.107)*

Assim, a brincadeira entendida como uma prévia da realidade e, portanto, como uma antecipação da realidade, dá um significado todo particular ao ‘brincar de professora’ que marcou a infância de todas as informantes desta pesquisa.

Seja como a realização antecipada de um desejo ainda nem formulado, seja como uma correspondência às aspirações de ascensão social da família, o ‘brincar de professora’ se caracteriza, em quaisquer dos casos, como uma brincadeira de menina. E isto pode significar que um tal desejo não emerge nem da consciência

individual das meninas, nem tampouco é traduzido nas aspirações que os pais têm em relação aos filhos homens.

Entretanto, fica a questão: por que professora? E tal questão se torna ainda mais instigante quando se tem em conta que minhas informantes chegam mesmo a afirmar que não sabem porque se tornaram professoras.

Penso que esta passagem de Bourdieu (1989), no seu texto intitulado “História Reificada e Incorporada”, nos ajuda a compreender algumas das implicações da questão:

*“A submissão a certos fins, significações ou interesses transcendentes, quer dizer superiores e exteriores aos interesses individuais, raramente é efeito de uma imposição imperativa e de uma submissão consciente.”(p.86)*

As implicações mais aparentes podem ser extraídas dos relatos das minhas informantes, na medida em que revelaram que a figura da professora, nas frações de classe as quais pertencem, ocupa uma posição de ‘distinção’. Tal modelo, portanto, não era um modelo qualquer. E disso as informantes parecem ter consciência desde muito cedo, desde o tempo em que representavam uma mulher que, por sua profissão, se distinguia das outras mulheres. Além disso, ao exercerem um trabalho reconhecido e aprovado por seus grupos sociais de origem, essas profissionais se sentiam revestidas de poder (institucionalizado frente aos alunos e legitimado pela sociedade).

### III

Ainda no capítulo III, foi destacado que a adaptação no momento de ingresso no sistema escolar apresentou formas variadas entre as informantes. E com efeito, as que possuíam um capital cultural mais apropriado à escola mostravam, já de início, bastante entusiasmo com as tarefas escolares, enquanto as outras ainda passavam por um processo de adaptação. O interessante é que, as que se adaptaram de imediato a escola tinham as mães professoras, o que mais uma vez sinaliza para a necessidade de possuir capital cultural apropriado para ter êxito no sistema escolar.

Após dois ou três anos de escolaridade, nota-se que houve um processo de homogeneização nas atitudes destas informantes em relação à escola, com um decréscimo de entusiasmo por parte das que se adaptaram melhor inicialmente e uma maior ambientação por parte das outras. Isto aponta claramente para a função homogeneizadora da educação básica ou comum, tão insistentemente referida por Durkheim (1975).

É importante também considerar que as famílias destas informantes, como as famílias dos quadros médios franceses estudadas por Sirota (1994), vêm na escola uma via privilegiada de ascensão social e, por isso mesmo, se dispõe a investir todos os recursos disponíveis para que seus filhos tenham sucesso na escola. Mas nem sempre na mesma proporção.

Com efeito, no decorrer do 1º grau, estes investimentos foram, certamente, mais direcionados para os filhos homens. Minhas

informantes chegam a concordar com o ponto de vista de seus pais, defendendo a precedência dos irmãos homens em relação a uma educação de maior qualidade, na mesma medida em que eles teriam de, no futuro, assumir a responsabilidade pelo sustento das famílias que viriam a constituir. Neste sentido, devem ser melhor preparados para poderem ter uma profissão (nunca a de professor) que lhes permita obter bons empregos e salários altos.

Mostrando ter consciência de que a preparação para um mercado de trabalho extremamente competitivo envolve muito mais do que os conhecimentos escolares, os investimentos dos pais nos filhos homens se traduziam, especificamente, no pagamento de escolas particulares. Nestas, eles poderiam adquirir, além do estudo, um capital cultural e social altamente valorizado no mercado de trabalho e no mundo social.

Já no início dos estudos de 2º grau, contudo, há uma alteração nesses critérios. Assim, por exemplo, as famílias com menor capital econômico, na impossibilidade de manter por muito tempo todos os filhos na escola, optam por investir naquele ou naquela que oferece melhores condições e que apresentou um bom desempenho escolar, apresentando, portanto, maiores possibilidades de êxito no prosseguimento dos estudos. Como os trabalhos de Queiroz (1987) e Nogueira (1991) assinalaram, também nas famílias das minhas informantes há uma seleção a mais daquela já existente no sistema escolar. Sé que, agora, o sexo dos filhos já não aparece como critério básico para os investimentos familiares.

Uma das consequências desta mudança de critérios é o encaminhamento precoce dos filhos homens paea o mercado de trabalho. Neste sentido, é sintomático o fato de uma das minhas informantes não admitir que algum tipo de seleção tenha sido feita, por seus pais, envolvendo a ela e a seu irmão. Ao explicar a entrada de seu irmão no mercado de trabalho, enquanto ela seguia estudando, esta informante afirmou que isso se deveu, ao mesmo tempo, a um consenso familiar e ao senso comum da sociedade, que prescreve que os homens, tão logo possam, devem prover seu sustento.

Ao aceitar como 'natural' tal prescrição, minha informante concorda simultaneamente, com a 'proteção' dispensada pelos pais as filhas mulheres. Ou seja: impossibilitada de aceitar o fato de ter sido favorecida na continuação de seus estudos, por ter sempre apresentado desempenhos escolares superiores aos do irmão, minha informante prefere admitir que seus pais apenas a cercaram *dos cuidados que a condição feminina exige*. Cuidados estes que foram capazes de prever e conseguir que esta filha se tornasse professora.

#### IV

Entre os aspectos relevantes, apontados pelas informantes, na análise de suas condições profissionais, um se destaca pela sua unanimidade: todas afirmaram não estar satisfeitas com o salário que percebem como professoras. O problema salarial, aliás, não é nada novo para esta categoria profissional, mas parece ter se agravado ainda mais nos últimos anos, como aponta o estudo de Mello (1987) sobre o magistério de 1º grau em São Paulo: o

salário dos professores vem sofrendo desvalorização progressiva além da perda real causada pela inflação.

Tendo em conta toda essa situação, penso que ainda assim, permanece um motivo de estranheza para com a insatisfação das minhas informantes em relação aos salários. Quero advertir, de saída, que reconheço a questão salarial como um problema crucial e praticamente crônico no caso dos professores, não caracterizando, portanto, apenas o momento atual. Apesar desta situação ter a possibilidade de mudar - e, para isso, lutam os professores e seus sindicatos -, ela certamente comparece e está presente como um dado explícito no momento em que alguém escolhe esta profissão. O que eu quero dizer é que minhas informantes tinham, desde o momento em que fizeram a opção pelo magistério e pelo curso de Pedagogia, um conhecimento claro da situação salarial dos professores. Tanto é assim que nenhuma delas alegou o nível de remuneração como um motivo para a escolha desta profissão. Como já foi visto anteriormente, as justificativas foram bem outras e muito mais altruístas.

Ainda mais: os baixos salários não foram motivo suficiente para as desviar de uma irresistível 'vocação' para trabalhar com criança ou de um insuperável 'gosto de ensinar'. Isto sem esquecer a retribuição simbólica que o *status* de professora garante entre as frações de classe a que pertencem as informantes. Ou seja, a garantia do pretígio de que gozam estas informantes em seu espaço social.

Tudo isso me faz pensar que, ao contrário do que afirma Abramo (1987)<sup>1</sup>, minhas informantes escolheram o magistério porque já tinham (todas elas) uma postura ideológica, cultural e política típica da classe média e média-alta, independente da situação sócio-econômica das suas famílias, isto é, das suas diferentes origens sociais. Ou seja: minhas informantes não poderiam 'ser cooptadas pelos valores ideológicos da burguesia' simplesmente porque já professavam esses valores, devendo-se a eles, inclusive, o ingresso delas na profissão docente.

Sendo assim, como explicar, então, as freqüentes queixas salariais das minhas informantes, queixas estas que passaram a surgir durante o pleno exercício da profissão, por parte delas?

É possível, agora, supor que a mudança de atitude dessas professoras em relação à questão salarial tem a ver com o nível de profissionalismo que elas atingiram, o qual não se contenta mais apenas com suas motivações intrínsecas e com o reconhecimento social (ainda que este se revista de prestígio e 'distinção'), mas exige ver-se traduzido, concretamente, em compensações pecuniárias.

---

<sup>1</sup> "Os professores de 1º e 2º graus muitas vezes têm salários e condições materiais que se situam abaixo da classe operária. Mas sua postura ideológica, cultural e política é típica da classe media-média ou média-alta, sempre muito disposta a ser cooptada pelos valores ideológicos da burguesia do que igualar ou solidarizar-se com a do proletariado".(P.80)

## V

As trajetórias analisadas no decorrer deste estudo tiveram, sem dúvida, um ponto comum que vale a pena destacar e que certamente tem um papel relevante na constituição do *habitus* destas informantes.

Este ponto comum é, com certeza, a família. Esta aparece em todos os momentos do relato, servindo de eixo centralizador/irradiador de quase todos os acontecimentos.

Enquanto convivem com suas famílias, as minhas informantes são particularmente protegidas ('como as mulheres devem ser'), sendo que a esta 'proteção', acrescenta-se uma certa tranquilidade econômica e um bom relacionamento familiar.

O pai e a mãe servem de parâmetro em todos os momentos, apesar das percepções sobre cada um deles serem diversificadas. A mãe aparece nos relatos sempre envolvida em situações familiares. O pai sempre longe de casa, trabalhando para o sustento dos filhos. O trabalho da mãe é desconsiderado enquanto o do pai é altamente valorizado, como o de alguém que muito se sacrificou para o bem da família.

Esta internalização das figuras materna e paterna evidencia uma permanente influência da ideologia patriarcal, pois ainda hoje estas informantes não conseguem equacionar a verdadeira dimensão que o pai e a mãe tiveram em sua formação. Enquanto

subestimam ou negam a influência da mãe, elas superestimam a influência paterna ao superdimensionarem as qualidades do pai.

Apesar de parecer flagrante este viés que as minhas informantes apresentam na interiorização das figuras do pai e da mãe - a semelhança que do que ocorre em outras reflexões -, elas não mostram estar cientes de que tal interiorização participa do princípio gerador de suas práticas. Como estas, conforme acentua Bourdieu (1990), não são necessariamente produto nem de uma estratégia consciente, nem de qualquer forma de automatismo,

*“Os agentes de algum modo caem na sua própria prática, mais do que a escolhem de acordo com um livre projeto, ou do que são empurrados para ela por uma coação mecânica. Se isto acontece desta maneira é porque o **habitus**, sistema de disposições adquiridas na relação com um determinado campo, torna-se eficiente, operante, quando encontra as condições idênticas ou análogas àquelas de que ele é produto.”* (p.130)

## VI

Finalizando, é da análise do plano profissional que retomo uma situação que, no mínimo, pode ser considerada intrigante e que me leva a questão inicial - por que estas mulheres se tornaram professoras?

Apesar destas professoras já trabalharem no magistério há mais de dez anos, foram unânimes em afirmar, no início das

entrevistas, que não sabiam porque tinham se tornado professoras. No entanto, no decorrer dos encontros foram emergindo explicações que apontaram motivos de ordem pessoal, tais como vocação, gostar de crianças e de gente. Surgiram também outros motivos, de ordem circunstancial, isto é, motivos que as compeliram a aceitar o magistério como uma profissão possível devido suas próprias condições culturais e econômicas.

Essas explicações, muitas das quais foram elaboradas ao longo das entrevistas, permitiram-me fazer algumas reflexões para tentar alcançar seu real significado. Os motivos de ordem pessoal indicam que estas professoras vêem a escolha da profissão docente como uma predestinação ou como a busca de realização de uma tendência feminina. O que me intriga, no entanto é que *gostar de criança* seja apontado, reiteradamente, como elemento essencial e muitas vezes suficiente para a escolha e exercício desta profissão.

No caso destas entrevistadas, que optaram pelo magistério na década de 70, começaram a lecionar nos anos 80, que são pessoas críticas e reconhecidamente competentes, ainda é mais surpreendente e instigante que o *gostar de criança* lhes sirva ainda hoje de justificativa para a carreira docente, em plenos anos 90.

Que necessidade as impele de lançar mão de uma tal justificativa? Mas o que eu constatei e que me deixa particularmente intrigada é que esta necessidade existe.

Os motivos de ordem circunstancial, por outro lado, não encontram muita ressonância com a realidade. No final dos anos 70

mesmo que não houvessem possibilidades tão igualitárias entre homens e mulheres, praticamente não existia profissão que não fosse acessível às mulheres, principalmente para as que viviam em centros urbanos, como era o caso destas professoras.

Novamente aqui, o discurso parece não corresponder ou não dar conta da situação. Apesar disso, não deixa de ser importante salientar que este discurso não só existe mas comparece como verdadeiro para as professoras entrevistadas.

A coerência deste discurso foi abalada algumas vezes no decorrer das entrevistas. Exemplo disso é a emergência da questão do poder como um móvel para o exercício docente, perceptível claramente na seguinte passagem de um dos relatos:

*"Vejo o magistério como forma de ter algum poder, algum controle da situação. É diferente a tua relação com os alunos daquela que tu vais ter com as pessoas que tu julgas superior a ti."*

Este mesmo poder vislumbrado na profissão docente e, que irrompe decididamente neste discurso, aparece de forma não tão explícita em outras entrevistas como no caso do trecho abaixo:

*"Gosto de trabalhar com classes populares. Neste tipo de criança eu vejo que meu trabalho faz diferença. Me sinto desafiada a chegar aos diversos mundos que tenho na sala de aula."*

Por outro lado, há um silêncio em todos os discursos que me parece muito significativo. Nenhuma das professoras declarou, em qualquer momento do trabalho, ter sido influenciada na escolha da profissão por sua condição de mulher.

Se na década de 60 as pesquisas já apresentavam uma percentagem altíssima de mulheres no magistério primário, no momento atual, isto se constitui num lugar comum a ponto de se identificar esta profissão como uma profissão feminina. Ora, tal silêncio sobre isto me leva a supor que estas professoras acreditam firmemente que puderam avaliar todas as possibilidades, de forma concreta e objetiva, quando realizaram suas escolhas profissionais.

Portanto, pode-se afirmar que as razões para a escolha da profissão docente por parte destas professoras, apareceu em primeiro lugar de uma maneira claramente justificada nas suas narrativas. Em segundo lugar, as razões puderam ser apenas vislumbradas através de ocasionais irrupções no discurso. Por último, mas não menos importante, a razão é silenciada e se denuncia neste silêncio.

Fica a última questão: por que estas professoras permanecem no magistério?

A questão procede primeiro porque elas trabalham em escolas de periferia, com poucos recursos materiais. Depois, porque seus salários, como elas mesmo afirmam, são muito baixos.

Mas o que eu depreendo dos relatos é que apesar de toda a precariedade das condições para o exercício da profissão, há uma percepção, por parte dessas professoras, do poder de que se reveste o magistério. Garantido institucionalmente, este poder impõe-se como legítimo e é, por isso, reconhecido socialmente.

Neste sentido, ser professora não significa simplesmente a detenção de um capital simbólico. Este confere além disso ganhos efetivos nos campos cultural e social, os quais se concretizam na aquisição de *status*.

Todo este processo é bem explicitado no seguinte trecho de uma das entrevistas:

*"Ela só tinha o magistério e o marido era carteiro. Ela dizia...ela verbalizava, que o marido ganhava bem mais do que ela, mas que em casa, com os familiares, ela é vista como uma pessoa culta.(...)Dependendo do grupo com o qual esta pessoa convive, a profissão é altamente valorizada. Ai tem toda uma questão de 'status'."*

No caso das professoras deste estudo o poder e o *status* que advêm do próprio magistério são potencializados pelo reconhecimento de uma competência profissional altamente prestigiada por seus pares.

Este prestígio, conforme Bourdieu, é uma marca distintiva que contribui para determinar a posição do agente no grupo a que pertence.

Portanto estas professoras...

*"...podem estar renunciando as vantagens econômicas garantidas por uma outra profissão para ocupar uma posição de menos retribuição, mas a qual é atribuída maior prestígio."(Bourdieu, 1989,p.144, rodapé)*

**Mas este talvez seja um motivo profano demais para tão alta missão.**

## ***REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS***

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

ABRAHAM, Ada. El Enseñante es también una Persona. Barcelona: Editorial Gedisa S.A., 1986. 201p.

\_\_\_\_\_. El Mundo Interior de los Enseñantes. Barcelona: Editorial Gedisa S.A., 1987. 165p.

ABRAMO, Perseu. O Professor, a Organização Cooperativa e a Ação Política. In: CATANI et alii. Universidade: Escola e Formação de Professores. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

APPLE, Michael. Ensino e Trabalho Feminino: uma análise comparativa da história e da ideologia. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n.64 p.24-37, fev.1988.

ARROYO, Miguel G. Mestre Educador Trabalhador: organização do trabalho e profissionalização. Belo Horizonte: UFMG, 1985. (Tese professor titular).

AZEVEDO, Fernando. A Cultura Brasileira. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1971.

BALL, Stephen J., GOODSON, Ivor F. (Eds.) Teacher's Lives and Careers. London: The Falmer Press, 1985.

- BECKER, H. The Career of the Chicago Schoolmaster. In: Sociological Work: Method and Substance. Chicago, Aldine, 1970.
- BECKER, Howards S. Histórias de Vida en Sociología. In: BALÁN, Jorge (selección e introducción) Historia de Vida. Buenos Aires: Ediciones Nueva Vision, 1974.
- BETTELHEIM, Bruno. Uma Vida para Seu Filho. Rio de Janeiro: Campus, 1988. 323p.
- BERTAUX, Daniel. Destinos Pessoais e Estrutura de Classe. Rio de Janeiro: Zaher Editora, 1979.
- BOURDIEU, Pierre. A Economia das Trocas Simbólicas. São Paulo: Editora Perspectiva, 1987. 361p.
- \_\_\_\_\_. O Poder Simbólico. Lisboa: Difel, 1989. 311p.
- \_\_\_\_\_. Coisas Ditas. São Paulo: Brasiliense, 1990a. 234p.
- \_\_\_\_\_. A Dominação Masculina. Traduzido por: LOURO, Guacira Lopes, de Actes de la Recherche en Sciences Sociales, n.84, set.1990b. Texto Datilografado.
- \_\_\_\_\_. Estruturas Sociais e Estruturas Mentais. Teoria e Educação. Porto Alegre, n.3, p.113-119, 1991.
- BRUSCHINI, Cristina. Mulher e Trabalho: Engenheiras, Enfermeiras e Professoras. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n.27, p.3-18, 1978.

- BRUSCHINI, Cristina, AMADO, Tina. Estudos sobre Mulher e Educação: Algumas Questões sobre o Magistério. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n.64, p.4-13, fev. 1988.
- CAMARGO, Aspásia, LIMA, Valentina da Rocha, HIPOLITO, Lúcia. O Método de História de Vida na América Latina. Cadernos CERU. São Paulo, v.19, p.148-79, jun.1984.
- CARDOSO, Fernando Henrique, REYNA, José L. Industrialização, Estrutura Ocupacional e Estratificação Social na América Latina. Dados. n.2-3, p.4-31, 1967.
- CARR, Wilfred, KEMMIS, Stephen. Teoría Crítica de la Enseñanza. Barcelona: Martinez Roca S.A., 1988.
- CARVALHO, Marie Jane Soares. Mulher Profissão Professora: Acaso ou Necessidade. Porto Alegre: UFRGS, 1990. Dissertação (Mestrado).
- CAVACO, Maria Helena. Ofício do Professor: O Tempo e as Mudanças. In: NÓVOA, Antonio (Org.) Profissão Professor. Portugal: Porto Editora Ltda., 1991. p.155-191.
- CORDOVA, Vitor. Historias de Vida. Caracas: Fondo Editorial Tropykos, 1990. 84p.
- DURKEIM, E. Educação e Sociedade. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 1975. 91p.

- ENGELS, F. A Família Monogâmica. In: CANEVACCI, Massimo (Org.) Dialética da Família. São Paulo: Brasiliense, 1976. p.71-87.
- ENGUITA, Mariano Fernández. A Ambigüidade da Docência: entre o Profissionalismo e a Proletarização. Teoria e Educação. Porto Alegre, n.4, p.41-61, 1991.
- ESTEVE, José M. Mudanças Sociais e Função Docente. In: NÓVOA, Antonio (Org.) Profissão Professor. Portugal: Porto Editora Ltda., 1991. p.93-123.
- ESTEVES, Manuela. Alguns Contributos para a Discussão da Formação Contínua de Professores. Inovação. Lisboa, v.4, n.1, p.101-112, 1991.
- FERNANDEZ, Alicia. La Sexualidad Atrapada de la Señorita Maestra. Buenos Aires: Nueva Visión, 1992.
- FERRETI, Celso João. Trajetória Ocupacional ou Trabalhadores de Classes Subalternas. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, v.66, p.25-40, ago.1988.
- FONTOURA, Maria Madalena. Fico ou vou-me embora? In: NÓVOA, Antonio (Org.) Vidas de Professores. Portugal: Porto Editora Ltda., 1992. p.171-197.
- FREIRE, Ana Maria Araújo. Analfabetismo no Brasil. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

- FRIGOTTO, Gaudêncio. O Enfoque da Dialética Materialista Histórica na Pesquisa Educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.) Metodologia da Pesquisa Educacional. São Paulo: Cortez, 1991. 174p.
- FROMM, Erich. Análise do Homem. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1966. 221 p.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. El Pensamiento del Profesor. Barcelona: Ediciones CEAC, 1987. 180p.
- \_\_\_\_\_. A Formação de Professores: Novas Perspectivas baseadas na Investgação sobre o Pensamento do Professor. In: NÓVOA, Antonio (Coord.) Os Professores e sua Formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. 168p.
- GATTI, Bernadette A. et alii. Características de Professores(as) e da Profissão de Professor(a) de 1o. Grau no Brasil. Fundação Carlos Chagas, 1993 (versão preliminar).
- GIDDENS, Anthony. Capitalismo e Moderna Teoria Social. Lisboa: Editorial Presença, 1972.
- GONÇALVES, José Alberto. A Carreira dos Professores do Ensino Primário. In: NÓVOA, Antonio (Org.) Vidas de Professores. Portugal: Porto Editora Ltda., 1992. p.141-169.
- GONÇALVES, José Alberto, SIMÕES, Carlos Margros. O Desenvolvimento do Professor numa Perspectiva de Educação Permanente. Inovação. Lisboa, v.4, n.1, p.135-147, 1991.

- GOUVEIA, A. J. Professoras de Amanhã: um Estudo da Escolha Ocupacional. São Paulo: Pioneira, 1970.
- HACKER, Richard K. Reprodução, Habitus e Educação. Teoria e Educação. Porto Alegre: Palmarinca, v.1, p.155-179, 1990.
- HORNEY, Karen. Novos Rumos da Psicanálise. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1967. 260p.
- HUBERMAN, M., SHAPIRA, A. Cycle de Vie et Enseignement: Changements dans les Relations Enseignant-élèves au Cours de la Carrière. Gymnasium Helveticum.v.2, n.34, p.113-129, 1979.
- HUBERMAN, Michaël. O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.) Vidas de Professores. Portugal: Porto Editora Ltda., 1992. p.31-61.
- JELIN, Elizabeth. Secuencias Ocupacionales y Cambio Estructural: Historia de Trabajadores por Cuenta Propia. In: BALAN, Jorge (Selección e Introducción). Las Historias de Vida en Ciencias Sociales. Buenos Aires: Ediciones Nueva Vision, 1974. p.175-192
- KÖNIG, Rene. Sociologia. Lisboa: Editorial Meridiano Ltda. 1971.
- KRIPPENDORFF, Klaus. Metodología de Análisis de Contenido. Buenos Aires: Paidós, 1990.
- LINCOLN, Yvonna S., GUBA, Egon G. Naturalistic Inquiry. London: Sage Publications, 1985.

- LINTON, Ralph. Condicionamento Sócio-Cultural da Personalidade. In: PEREIRA, Luiz, FORACCHI, Marialice. Educação e Sociedade. São Paulo: Editora Nacional, 1964. 449p. p.49-69.
- LOPES, Eliane. A Educação da Mulher e a Feminização do Magistério. Teoria Educacional. Porto Alegre, n.4, p.22-40, 1991.
- LOURO, Guacira Lopes. Magistério de 1o. Grau: um Trabalho de Mulher. Educação e Realidade. Porto Alegre, v.2, n.14, p.31-39, 1989.
- LUDKE, Menga, ANDRE, Marli E.D.A. Pesquisa em Educação: Abordagens Quaitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- LUNA, Sergio V. de. O Falso Conflito entre Tendências Metodológicas. In: FAZENDA, Ivani (Org.) Metodologia da Pesquisa Educacional. São Paulo: Cortez, 1991. 174p.
- MADEIRA, F. A Esposa Professora e sua Terceira ou Quarta Jornada de Trabalho. Revista ANDE. São Paulo, v.4, n.1, p.22-29, 1982.
- MAGRASSI G., M.ROCCA. La Historia de Vida. Buenos Aires: Centro Editor de America Latina, 1988.
- MAHER, Frances A., RATHBONE, Charles. La Formación del Profesorado y la Teoría Feminista: Algunas Implicaciones Práticas. Revista de Educación. Madrid, n.290, p.93-112, 1989.
- MARRE, Jacques León. A História de Vida e Método Biográfico. Cadernos de Sociologia. Porto Alegre, v.3, n.3, p.89-141, jan./jul. 1991.

- MARTINS, Joel. A Pesquisa Qualitativa. In: FAZENDA, Ivani (Org.) Metodologia da Pesquisa Educacional. São Paulo: Cortez, 1991. 174p.
- MARZOLA, Norma. Escola e Classes Populares. Porto Alegre: Kuarup, 1987. 58p.
- MELLO, Guiomar Namó de. Magistério de 1o. Grau: da Competência Técnica ao Compromisso Político. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1987.
- MISHLER, Elliot G. Research Interviening. Context and Narrative. Cambridge: Harvard University Press, 1986.
- MOITA, Maria da Conceição. Percursos de Formação e de Transformação. In: NÓVOA, Antonio (Org.) Vidas de Professores. Portugal: Porto Editora Ltda., 1992. p. 111-240.
- MORAES, Roque. A Educação de Professores em Ciências: uma Investigação da Trajetória de Profissionalização de Bons Professores. Porto Alegre: UFRGS, 1991. Tese (Doutorado).
- MOSQUERA, Juan José Mourño. O Professor como Pessoa. Porto Alegre: Sulina, 1976.
- MOSQUERA, Juan José Mouriño. Vida Adulta. Porto Alegre: Sulina, 1983.
- NOGUEIRA, Maria Alice. Trajetórias Escolares, Estratégias Culturais e Classes Sociais. Teoria e Educação. Porto Alegre, n.3, p.89-112, 1991.

- NOVAES, Maria Helena. Professora Primária, Mestra ou Tia? São Paulo: Cortez, 1986.
- NÓVOA, Antonio. O Método (Auto) Biográfico na Encruzilhada dos Caminhos (e Descaminhos) da Formação de Adultos. Revista Portuguesa de Educação. Minho: CEEDC - Universidade do Minho, n.1, v.2, p.7-20, 1988.
- \_\_\_\_\_. O Passado e o Presente dos Professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.) Profissão Professor. Portugal: Porto Editora Ltda., 1991. p.9-31.
- \_\_\_\_\_. Os Professores e as Histórias da sua Vida. In: NÓVOA, Antonio (Org.) Vidas de Professores. Portugal: Porto Editora Ltda., 1992. 214p.
- OLABUENAGA, Jose I. Ruiz, ISPIZUA, Maria Antonia. La Decodificación de la Vida Cotidiana. Bilbao: Universidad de Deusto, 1989.
- ORTIZ, Renato (Org.). Pierre Bourdieu: Sociologia. São Paulo: Ática, 1983. 191p.
- PAIXÃO, Lea Pinheiro. Mulheres Mineiras na República Velha. Profissão: Professora Primária. Educação em Revista. Belo Horizonte, 1993.
- PEREIRA, L. O Magistério Primário numa Sociedade de Classes. São Paulo: Pioneira, 1969.

POPKEWITZ, Thomas S. Ideologia y Formación Social en la Formación del Profesorado. Profesionalización e Intereses Sociales. Revista Educación. Madrid, n.285, p.125-148, 1988.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos Oraís: do "Indizível" ao "Dizível". Ciência e Cultura. v.3, n.39, p.272-286, mar. 1987.

ROSEMBERG, L. et alii. 24 Horas na Vida de uma Mulher. Revista ANDE. São Paulo, v.4, n.1, p.18-21, 1982.

SACRISTAN, J. Gimeno. Consciência e Acção sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.) Profissão Professor. Portugal: Porto Editora Ltda., 1991. p.61-92.

SCHÖN, D. Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

\_\_\_\_\_. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (Coord.) Os Professores e sua Formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. 168p.

SIKES, P. et alii. Teacher Careers: Crises and Continutes. London: The Falmer Press, 1985.

SILVA, Tomaz Tadeu. O Habitus de Bourdieu e o Habitus da Pedagogia. 1994. Texto Mimeografado.

- \_\_\_\_\_. A Dialética da Interioridade e da Exterioridade em Bernstein e em Bourdieu. Teoria e Educação. Porto Alegre: Palmarinca, n.5, p.133-148, 1992.
- \_\_\_\_\_. Retornando as Teorias da Reprodução. Teoria e Educação. Porto Alegre: Palmarinca, n.1, p.155-179, 1990.
- SINGER, Paul. Força de Trabalho e Emprego no Brasil: 1920-1969. Cadernos CEBRAP. São Paulo, n.3, 1971.
- SIROTA, Régine. A Escola Primária no Cotidiano. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 167p.
- TAYLOR, S.J., BODGAN, R. Introducción a Los Métodos Cualitativos de Investigación. Buenos Aires: Paidós, 1986. 343p.
- TEDESCO, Juan Carlos. Sociologia de Educação. São Paulo: Cortez Editora, 1983.
- TENORTH, Heinz-Elmar. Profesionales y Profesionalización: un Marco de Referencia para el Análisis Histórico del Enseñante y sus Organizaciones. Revista Educación. n.285, p.72-92, ene./abr. 1988.
- TEVES, Nilda. O Imaginário na Configuração da Realidade. In: TEVES, Nilda (Org.) Imaginário Social e Educação. Rio de Janeiro: Gryphus - Faculdade de Educação da UFRJ, 1992.
- VYGOTSKY, L.S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fonte Editora, 1984.

***ANEXOS***

---

## ANEXO 1

### INDICADORES INDIVIDUAIS

<b>E1</b> Entrevistada 1
<b>Local de Nascimento:</b> cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul
<b>Filiação:</b> <b>Pai:</b> <i>Profissão:</i> Funcionário Público <i>Instrução:</i> 2º Grau Completo <b>Mãe:</b> <i>Profissão:</i> Lides domésticas. Anteriormente havia trabalhado como doméstica em casa de família <i>Instrução:</i> 1º Grau Incompleto
<b>Posição na Família:</b> <b>Irmãos:</b> dois: um irmão mais velho e uma irmã mais moça
<b>Estado Civil:</b> solteira
<b>Filhos:</b> não tem filhos
<b>Instrução:</b> <b>1º Grau:</b> <b>2º Grau:</b> <b>3º Grau:</b> Pedagogia: Universidade Federal do Rio Grande do Sul <b>Pós-graduação:</b> Mestranda em Educação
<b>Observações:</b> A família residiu inicialmente em 'zona verde'. Área na periferia da cidade onde era permitida a construção de casas por um determinado tempo. Mais tarde a família veio morar em Porto Alegre, para que o pai melhorasse de nível no serviço, tendo se instalado na Zona Sul.

<b>E2</b> Entrevistada 2	
<b>Local de Nascimento:</b>	Porto Alegre
<b>Filiação:</b>	
<b>Pai:</b>	<i>Profissão:</i> Professor de 2° e 3° Graus <i>Instrução:</i> 3° Grau
<b>Mãe:</b>	<i>Profissão:</i> Assistente Social e Professora de 3° Grau <i>Instrução:</i> 3° Grau
<b>Posição na Família:</b>	<b>Irmãos:</b> três: dois irmão mais velhos e uma irmã mais moça
<b>Estado Civil:</b>	casada
<b>Filhos:</b>	uma menina
<b>Instrução:</b>	1° Grau: Escola Pública Estadual 2° Grau: Escola Particular: Magistério 3° Grau: Pedagogia: Universidade Federal do Rio Grande do Sul
	<b>Pós-graduação:</b> Mestranda em Educação
<b>Observações:</b>	A família residia em Zona Central de Porto Alegre, antes da entrevistada nascer transferiu-se para Zona Sul de Porto Alegre, onde tinham casa de verão. Mais ou menos uns 15 Km da Zona Central.

<b>E3</b> Entrevistada 3
<b>Local de Nascimento:</b> cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul
<b>Filiação:</b> <b>Pai:</b> <i>Profissão:</i> Funcionário Público (IRGA) <i>Instrução:</i> 2º Grau <b>Mãe:</b> <i>Profissão:</i> Professora Primária (alfabetizadora) <i>Instrução:</i> 2º Grau
<b>Posição na Família:</b> <b>Irmãos:</b> seis
<b>Estado Civil:</b> casada
<b>Filhos:</b> dois meninos
<b>Instrução:</b> <b>1º Grau:</b> Escola Pública <b>2º Grau:</b> Escola Pública <b>3º Grau:</b> Pedagogia: Universidade Federal do Rio Grande do Sul <b>Pós-graduação:</b> Mestre em Educação
<b>Observações:</b> Residiu no interior do Estado, em zona periférica da cidade até aproximadamente quatorze anos, quando a família veio morar em Porto Alegre.

<b>E4</b> Entrevistada 4
<b>Local de Nascimento:</b> Porto Alegre
<b>Filiação:</b> <b>Pai:</b> <i>Profissão:</i> Funcionário Público (IAPAS) <i>Instrução:</i> 2º Grau Completo <b>Mãe:</b> <i>Profissão:</i> Funcionária Pública (IAPAS) <i>Instrução:</i> 2º Grau Completo
<b>Posição na Família:</b> <b>Irmãos:</b> quatro: dois irmãos e uma irmã mais velhos e uma irmã mais moça
<b>Estado Civil:</b> casada
<b>Filhos:</b> dois meninos
<b>Instrução:</b> 1º Grau: Escola Pública 2º Grau: Escola Pública 3º Grau: Pedagogia: Universidade Federal do Rio Grande do Sul
<b>Observações:</b> Residiu sempre na Zona Central de Porto Alegre. O pai fez curso superior (Direito) enquanto depois que esta filha iniciou cursar a Faculdade de Educação.

**ANEXO 2****QUADRO DE DUPLA ENTRADA:  
etapas para elaboração.**

Como já foi dito anteriormente, enquanto eu realizava as entrevistas já me concentrava na análise e interpretação dos dados. Para realizar estas análises me apoiei em Bourdieu (1989,p.29) quando este recomenda um quadro de dupla entrada onde seria possível cruzar os dados fazendo comparações, identificando propriedades, explorando suas interrelações e os integrando em uma teoria coerente.

A elaboração deste quadro implicou em certas etapas diferenciadas que explico a seguir:

1º Leitura exaustiva das falas das informantes. Esta leitura é feita de forma cuidadosa e intensiva. No decorrer das leituras foram sendo marcadas as falas consideradas chaves.

2° Na medida que ia lendo as falas anotava as margens idéias que surgiam para uma posterior análise.

3° Busca de temas emergentes. Nesta busca destaquei seis temas e determinei um código para cada um deles. Foram eles:

-P1 - Por que se tornou professora.

-P2 - Comentários sobre a profissão

-P3 - Pessoas que marcaram sua vida.

-P4 - Lembranças da infância: amigos e brincadeiras.

-P5 - Pais: atitudes, hábitos, valores expressados.

-P6 - Valores pessoais da informante.

Foi a partir desta codificação que organizei o quadro com dupla entrada: uma com o código das informantes e outra com o código dos temas que emergiram. Exemplo:

### Código das Informantes

	<b>E1</b>	<b>E2</b>	<b>E3</b>	<b>E4</b>
<b>P1</b>	Neste espaço eram colados os recortes das partes das falas da entrevistada E1 que correspondia ao tema P1.	Falas da Informante2 correspondente ao tema P1	E3 correspondente ao tema P1	E4 correspondente ao tema P1
<b>P2</b>	E1 correspondente ao tema P2.	E2 correspondente ao tema P2.		

Assim organizado, este quadro permite discriminar *de modo mais ou menos rigoroso* as vivências da cada uma das entrevistadas, favorecendo assim o pensar relacionalmente sobre elas e sobre o espaço social em que aconteceram. Desta análise emergiram os três grandes eixos de pesquisa, que compuseram os capítulos II, III e IV deste trabalho..

## ANEXO 3

### ENTREVISTA

---

Tempo de duração: 60 minutos

Informante: Sonia, E 2

Entrevistadora : MB

MB - Sonia, já tens notícias do meu trabalho. Estou trabalhando com Histórias de Vida de professoras alfabetizadoras. Aquelas professoras que escolheram ser professoras e se empenham em desenvolver o melhor possível seu trabalho.

A coleta de dados vai ser através de entrevistas. Quero te dizer que garanto sigilo sobre o que conversarmos. Ao mesmo tempo, quero te lembrar que tudo o que puderes relatar sobre o assunto será muito útil para este estudo.

Para orientar tua fala, eu coloco inicialmente algumas perguntas. Como te tornaste professora? Por que professora? Por que alfabetizadora?

Sonia - Quando me convidaste para fazer esta entrevista, fiquei pensado em como poderia ser. Imaginei que seriam estas perguntas que irias me fazer, no entanto me dei conta que nunca refleti sobre isto. Talvez até tenha pensado algumas vezes, muito vagamente, sobre os meus motivos na escolha da profissão. Eu penso muito sobre o meu trabalho, mas porque me tornei professora, não.

Quando marcamos a entrevista comecei a pensar sobre o assunto e vou te trazer algumas coisas que não estão muito fechadas, mas é a minha percepção neste momento. Conforme vou falando talvez eu vá clareando um pouco minhas idéias.

O que eu posso dizer é que eu tenho lembranças... Em casa, por exemplo, meu pai era professor e minha mãe apesar de Assistente Social lecionava também na PUC, no curso para assistentes sociais.

Quando eu era pequena, aquela brincadeira de ser professora 'rolava' muito em minha casa, mas também 'rolava' o discurso de minha mãe: 'Deus me livre de um filho ser professor ou funcionário público'. Isto sempre ficou como pano de fundo: a mãe não quer que sejamos professores.

Mas, mesmo assim eu sempre gostei muito de gente, de criança. Desde pequena eu gostava de criança, chamava a atenção para os bebes que estavam na rua quando passávamos. Aqui em casa também, por sermos quatro filhos havia muita criança, muita gente e eu gostava muito deste ambiente.

Gostava também de procurar entender as pessoas. E, o que muito me influenciou a desenvolver este gosto foi eu ser a confidente de minha avó, que morava conosco e, nestas confidências ela sempre

comentava comigo as 'coisas' da família dela: porque o fulano é assim, porque o Beltrano é diferente. Eu curtia muito procurar entender o pensamento das pessoas. Hoje eu ainda sou assim, quero sempre compreender os motivos que levam as pessoas a se comportarem de uma ou de outra maneira.

Outra pessoa que eu considero marcante em minha vida foi minha professora de primeira série. Eu até hoje tenho contato com ela, pois ela mora aqui no bairro.

Primeiro, lembro do Jardim da Infância (aqui no bairro não havia pré-escola, era Jardim da Infância, de onde a gente saía direto para a primeira série, para ser alfabetizada) eu curtia até o cheiro dos materiais. Lembro...um dia antes de iniciar as aulas... o cheiro dos materiais, das pastas, dos cadernos encapados. Assim, na minha época, se ia direto do Jardim da Infância para a primeira série.

Eu gostava muito do ambiente da escola. Minha mãe era conhecida na escola, talvez porisso o ambiente me era familiar. Antes de entrar no Jardim eu já frequentava a escola pois meus irmãos estudavam lá e, minha mãe que era assistente social do Posto de Saúde do bairro também trabalhava em conjunto com a escola. Então, tudo para mim fluía. Meus irmãos eram mais velhos e eu tive que esperar para ir para o colégio, isto de certa maneira deve ter gerado expectativa.

No Jardim curtia o material, na primeira série eu me encantava com a leitura de histórias. Eu gostava de tudo isto e, creio que daí veio meu gosto pelas brincadeiras de ser professora. Não creio que tenha sido influência direta de meu pai que era professor - lecionava na UFRGS, na PUC e no Julinho - era muito distante... a não ser pela

presença dos livros... tenho dúvidas . Uma coisa que eu estou querendo ver em minha dissertação de mestrado é a influência do ‘visual’, de estar sempre vendo o pai com livros na mão, da biblioteca da casa, acho que isto também tem a ver com o desenvolvimento do gosto pela leitura. Não nego que tudo isto possa ter me influenciado na escolha da profissão, mas eu acho que minha decisão tem mais a ver com minha experiência de escola e ainda por eu gostar de gente. Apesar de tudo, eu não pensava em ser professora, pois estava tão claro aqui em casa que não era para ser professora, que esta hipótese não era nem cogitada por mim.

Quando era adolescente eu pensava em fazer psicologia, mas sempre para trabalhar com crianças. Entrei então no científico, pois o magistério não me daria base para fazer o vestibular de psicologia que já era, naquela época, super procurado. Comecei a cursar o científico no Colégio das Dores, mas sempre com aquela vontade de fazer magistério.

No segundo ano resolvi fazer magistério. Vim para o colégio Maria Imaculada, fiz adaptações pois o currículo era muito diferente, mas continuava pensando na possibilidade de mais tarde cursar Psicologia. Porisso, fiz o teste vocacional, que era obrigatório na PUC, para quem quizesse cursar Psicologia. Não passei. Apesar de não ter tido muitas expectativas em relação a este teste ele me fez pensar um pouco sobre meu futuro. Ele deve ter sido um marco, pois comecei a pensar em Pedagogia. Os problemas da educação me interessavam e eu já estava cursando magistério

Havia um problema para cursar Pedagogia: enfrentar o pessoal lá de casa, pois seria mais uma professora. Apesar de tudo, acho que minha mãe não deixava de pensar que o magistério era muito bom à

nível de 2º grau, pois as filhas teriam onde trabalhar por algum tempo, enquanto se preparavam para uma profissão definitiva. Desta forma até se poderia fazer a magistério e trabalhar durante a faculdade, mas não que fosse uma profissão desejável para o resto da vida.

Mas, quando comecei fazer o magistério vi que tinha tudo a ver comigo, logo fui 'encarando' fazer o curso de Pedagogia e, quando entrei na Faculdade de Educação gostei.

Eu gosto até hoje muito da sala de aula, das grandes diferenças que existem entre os alunos; gosto de trabalhar com isto.

Apesar de que em outras profissões também se convive com pessoas diferentes nos contatos diários, como por exemplo na Psicologia, onde cada caso é um caso, acho que na sala de aula convivem ao mesmo tempo muitas diferenças, principalmente no momento da alfabetização, pois nele ainda se pode ver claramente o trabalho acontecer.

Gosto de trabalhar na primeira série, na pré-escola, no máximo até segunda série; tudo é por gostar de criança pequena, não penso em trabalhar com outras idades. Apesar de que não se pode relacionar diretamente a série com a idade, pois na primeira e segunda série muitas vezes tem crianças bem grandes. Em todo o caso, tenho bem claro que prefiro crianças pequenas para lecionar.

Gosto de lecionar, me divirto em sala de aula. Acho que este trabalho ao mesmo tempo que me entusiasma, me desafia porque cada um tem um mundo a parte e é ali que eu devo chegar.

No primeiro ano, logo depois do magistério, trabalhei no Colégio João XXIII, mas ali eu não era nada. Apesar de gostar de trabalhar sentia que as crianças aprenderiam de qualquer maneira. Não me sentia muito realizada. Quando fui trabalhar no Município é que comecei a 'curtir' mesmo esta coisa de ensinar e de fazer de cada um daqueles alunos um desafio. Claro que o sucesso no trabalho deve ter influenciado, porque talvez se não tivesse tido tanto sucesso não teria curtido tanto este trabalho.

Curto o desafio de encontrar uma 'janela', um modo de me aproximar para ver como ele aprende. O conteúdo da alfabetização é uma coisa que me interessa, mas eu acho que mais do que isto, o que me anima é o descobrir como esta pessoa poderá aprender.

MB - Qual a tua posição na família? Quantos irmãos mais velhos, quantos mais moços? Qual o sexo de cada um?

Sonia - Somos quatro irmãos. Eu sou a terceira. Os dois irmãos mais velhos são homens e a mais moça é mulher.

MB - Dos irmãos homens, algum é professor?

Sonia - Não. Um é advogado, outro é administrador de empresas, a última que é professora de pré-escola e agora cursa Letras.

MB - As duas mulheres são professoras, os dois homens não...

Sonia - É.

MB - É interessante... não achas? As duas filhas mulheres foram para o magistério... apesar de afirmares que tua mãe não incentivava a carreira docente, até desestimulava.

Sonia - É, apesar de tudo minha mãe não tinha muita convicção, ela vivia uma contradição, pois ao mesmo tempo que ela dizia que não queria , 'no fundo' ela achava muito bom. Ela achava que fazer magistério dava certa autonomia.

MB - Mas isto servia para as filhas mulheres? Os filhos homens não eram incentivados para também alcançar esta autonomia?

Sonia - Eu acho que não. Não passava um discurso neste sentido lá em casa. Nós tínhamos muito presente a dificuldade de um professor sustentar a família. Vivíamos em uma casa com dois funcionários públicos. O pai trabalhava de manhã, de tarde e de noite. Nós éramos quatro, e a luta era grande para manter os quatro estudando.

MB - O pai era professor...

Sonia - O pai era professor de História. Lecionava no Julinho e no Rui Barbosa, na PUC e na UFRGS. Eu era muito pequena nesta época. Depois o pai se aposentou no Estado e ficou na UFRGS e na PUC. Atualmente ele leciona só na PUC. Mas foi uma batalha.

MB - Este teu gosto por ensinar, não sofreu influência do pai?

Sonia - Do pai... não vejo muita influência. Acho que está mais ligado com minhas experiências do tempo de escola. Não há dúvidas que isto de gostar da sala de aula tem a ver com minhas experiências quando estava na escola, porque para mim foi um tempo muito bom;

tinha o grupo de colegas... Para mim a escola fazia diferença, mesmo pertencendo a uma família da classe média a escola me trazia novidades.

Não sei se foi porque o pai e a mãe trabalhavam o dia inteiro, aprendi a ler no colégio. Não tinha esta história de pai e mãe ficar com material nos ensinando. Eles queriam saber qual o nosso rendimento na escola. O papel de ensinar era da escola, nisto os papéis eram bem separados.

Lá pela sexta série a escola começou a ficar desinteressante. Não sei se foi porque começou a reforma de ensino, lá por 1971, a escola começou a ficar chata, maçante.

A pré-escola, primeira e segunda série foram muito boas. Talvez ajudasse a escola ser uma escola de bairro: os amigos eram colegas e eram vizinhos. Era fácil fazer trabalhos e as brincadeiras eram uma continuação da escola. Isto eu sinto que minha filha não tem hoje em dia.

Como viste, as coisas se integravam, minha mãe trabalhava no Centro de Saúde e também fazia parte das reuniões de comunidade onde, naturalmente, a escola estava presente. Era tudo muito familiar e gostoso. Considero que isto tem muito a ver com meu gosto pelo ensino, muito mais do que o pai e a mãe serem professores. e, também não posso esquecer desta coisa que não sei bem de onde vem que é o que chamo de 'gostar de gente'. Este procurar entender me fascina até hoje. Tanto que uma colega que havia deixado a sala de aula por uns anos e estava retornando veio me procurar me avisando: qualquer problema vou te buscar, se algum 'emperrar' te chamo. Eu gosto disto, gosto de trabalhar com diferenças.

MB - Tua primeira experiência como professora foi...

Sonia - Minha primeira experiência como professora foi o estágio. Eu tinha dezessete anos, fui lecionar em uma escola de freiras em Belém Novo. A escola era particular e trabalhava com grande número de estagiárias. Eu peguei uma segunda série. Era tudo o que eu queria. Era um grupo de dezesseis crianças.

Eu gostava muito de preparar aulas. Fui no primeiro dia com muitas atividades de histórias, leituras. O plano era todo organizado a partir de um texto de poucas linhas - naquela época o plano tinha os mínimos detalhes, bem tecnicista. Quando entrei na sala de aula vibrando, coloquei o texto no quadro... qual foi minha surpresa, as crianças não conseguiam nem ler, muito menos copiar. Achei estranho, o que estaria acontecendo ? Procurei saber... Entendi... Como a escola era particular e mesmo assim as estagiárias trocavam todo o semestre, a turma não tinha aprendido praticamente nada. Como não dava para 'rodar' todo o mundo, resolveram deixar passar aqueles que os pais eram mais presentes e iriam questionar para saber o que estava acontecendo. Estes foram os que 'sobraram' para mim. Eu havia ficado com a 'pior' turma, pois teria que trabalhar os conteúdos de primeira e segunda série.

Trabalhei intuitivamente. Naquela época não tinha ouvido falar em Emília Ferreiro. me preocupei de imediato em concluir a alfabetização. Trabalhava a partir do texto de histórias. As crianças foram indo, elas tinham condições e poderiam ser consideradas a 'nata' de Belém Novo, pois eram aquelas que os pais tinham recursos - apesar da escola ser baratíssima - e se preocupavam em dar um bom atendimento escolar para os filhos.

Era uma loucura... cada criança vinha com um tipo de 'lacuna'. As orientadoras do estágio só estavam preparadas para exigir coesão no plano de ensino - se o planejamento estava integrado e nada mais. Eu escapava 'integrando' através de histórias porque com elas eu poderia satisfazer a Comissão de Estágio e resolver os problemas das crianças.

Convivia muito com as crianças, em todos os momentos possíveis. Isto era um prazer; imagina! até bolinha de gude eu jogava. Assim eu conseguia me relacionar bem com elas e eu acho que isto facilitava o ensino.

Quando entrei para a Pedagogia vi que esta vivência em sala de aula era muito útil, ela fazia falta para muitas das minhas colegas.

Quando terminei o magistério fiz curso de Jardineira e casei. Tinha dezoito anos. Na minha casa ouvia-se muito que casamento cedo não dava certo. Mas eu falei: 'se com dez ou quinze anos de casada eu resolver me separar espero que vocês não digam que foi porque me casei cedo'.

Casada comecei a ver as possibilidades de trabalho. Sempre foi muito claro para mim que eu iria trabalhar, mesmo casando.

Preenchi uma ficha no João XXIII e fui aceita. Era o máximo...além do bom salário que pagavam. Foi muito proveitoso porque praticamente trabalhei durante todo o período que estudei na faculdade.

Mais tarde montei uma pré-escola. Este tempo foi muito interessante pois eu reunia teoria e prática. Tive que procurar

bibliografia sobre o assunto que era muito 'pobre' na época. Todo este trabalho me deu muita experiência. Entretanto, minha sócia e eu queríamos fazer tudo tão perfeito que esquecemos que deveríamos dali tirar, no mínimo os custos e nosso salário. Os custos empatam, a escola não dava lucro algum.

Fiz concurso para o Estado e depois para o Município. Comecei trabalhar primeiro para o Estado. Trabalhei na E.E. Jerônimo de Ornellas. A UFRGS já tinha estagiárias lá. Foi ali que conheci os estudos de Emília Ferreiro. Senti como se me tivessem tirado o tapete. Mas foi ótimo porque comecei a entender muitas coisas que eu via acontecer e até mesmo fazia intuitivamente.

Assim posso dizer que em todos os lugares que eu trabalhei aprendi muito.

MB - Aprendeste porque estes lugares te ofereciam oportunidades ou porque tu te interessavas e procuravas respostas?

Sonia - É, isto talvez seja outro problema... Quando me perguntaste agora eu comecei a refletir. No João XXIII, para quem estava começando era o máximo. Além da importância de ser professora de um colégio respeitado, tudo o que eu imaginava eu podia fazer. Parece que tudo vinha nas mãos, além de um excelente salário. Acho que ali eu me destacava na capacidade de ver o momento de cada aluno. Para os pais, que sempre estavam presentes isto era o máximo. Ao mesmo tempo acho que eu passava uma certa insegurança, que perto das professoras mais antigas poderia parecer grande, mas não houve problemas neste sentido. Era um colégio que valorizava muito o afetivo, para cada avaliação havia um momento de conversa com os pais. Hoje vejo que no colégio de minha filha nem entrevista tem. Fico

furiosa... agora que chegou a minha vez de contar as coisas da 'minha' filha não me dão oportunidade.

MB - Trabalhaste como professora estadual. Como foi tua experiência? Consideras que aprendeste também nesta época?

Sonia - Realmente trabalhei como professora estadual. Logo que fui nomeada me mandaram para a E.E, Gilberto Jorge que estava em reforma. Foi um terror. Não havia qualquer critério para reunir as turmas. Eram crianças repetentes com aquelas que nunca tinham ido a escola, era um sufoco... Desta época eu me lembro do Leandro, um menino muito pequeno que nunca havia estado na escola. Ele gritava, circulava sem parar, corria por toda a sala de aula. Eu pensei que talvez para ele fosse muito difícil identificar aquele salão de festas com a sala de aula que talvez tivesse tido notícias. Eram umas mesas grandes de churrasco que serviam de apoio para os alunos. O Leandro devia se sentir perdido, mas queria ser notado. Gritava, corria e, as mães todas olhando - imagina se as mães iam querer aquele 'monstro' junto com os seus filhinhos. Mas, quanto mais ele fugia e gritava mais eu sentia vontade de resolver o problema, de me aproximar dele. No segundo dia de aula, quando estávamos em uma rodinha eu consegui segurar ele. Ele quis fugir e eu tranquei ele em minhas pernas e continuei 'calmamente' a atividade com os outros alunos. Era esforço físico, mas tive que aguentar e mostrar para ele que eu tinha mais força e poderia vencê-lo. Eu conseguia fazer com ele o mesmo que ele fazia com os outros. Ele foi se acalmando. As outras professoras não apostavam muito nele, mas todas fizeram esforço para garantir, dentro dos limites possíveis - um espaço para ele. Neste momento nos mudamos para o prédio onde iria funcionar definitivamente a escola e nos propusemos - as outras professoras e eu - fazer um trabalho em conjunto com ele, falamos inclusive com as merendeiras que olhavam

de cara torcida quando ele entrava na sala de merenda. Ele era muito fácil da gente não querer por perto pois ele representava bagunça e incomodação.

Consegui que o grupo de sala de aula também se envolvesse com Leandro. Os colegas colocaram regras mas esperavam que ele não as transgredisse. Quando ele titubeava o grupo ficava como em suspenso, torcendo por ele. Uma coisa era interessante: o pior castigo para ele era ir para a casa, sair do colégio. No momento que ele começou a prender ele ficou maravilhado. Só queria trabalhar, escrever e ler. Ele tinha um irmão que estava na pré-escola, ele ia até a sala, abria a porta e gritava: ‘vão trabalhar, parem de brincar, vocês estão no colégio!...’. Daí todos na escola começaram a curtir o guri. Realmente ele era muito vivo.

Um dia ele ficou muito contrariado, não me lembro o motivo, para revidar ele quis ofender a mim e a estagiária que estava comigo e disse: ‘voces são uma feiosas’. Para ele que tinha um repertório nada convencional de palavras, feiosa foi um termo muito leve. No entanto ele achava beleza fundamental.

Hoje, Leandro está na terceira série. Ele é estimado e respeitado por todos e é um dos alunos que mais cobra a presença do professor. Ele sempre quer aula, está na escola para aprender.

Neste tipo de criança a gente sente que o nosso trabalho faz diferença. Me sinto desafiada a encontrar os diversos ‘mundos’ que temos em sala de aula. Tu nunca sabes quando vais ter um Leandro em sala de aula e quantos Leandros ainda podem acontecer.

MB - Tu em algum momento pensas: este não vai aprender?

Sonia - Eu considero que todos são diferentes, mas acho que todos podem aprender. Cada um tem sua maneira peculiar, mas com isto eu tenho que conviver. Não me cabe gostar ou não de como a criança é . Mas sim encontrar a 'janela' por onde eu possa me comunicar com ela, possibilitar a aprendizagem.

Não me cabe ficar questionando se a criança pode aprender. A teoria neste caso só é útil se nos leva a entender o aluno e com isto facilitar a aprendizagem, ela não deve servir para arranjar uma desculpa caso o aluno não aprenda. Te dou um exemplo: De escola especial não entendo nada, não sei até que ponto nem o que aqueles alunos são capazes de aprender, mas na minha sala de aula garanto que todos podem aprender. Tem alguns que começam com muito poucas experiências com leitura e escrita, são casos mais difíceis mas sempre procuro discutí-los com colegas, procuro que outros olhos me ajudem a enxergar as maneiras de acesso a este aluno. Achar que ele é incapaz não faz meu gênero.

MB - Há quantos anos és professora?

Sonia - Desde 1982.

MB - Quando decidiste: vou ser professora ?

Sonia - Foi quando fui para o magistério. Ali eu decidi que eu iria ser professora, que eu iria trabalhar com crianças. Era um pouco vago, mas realmente depois que tu estás no Curso é que realmente tu decides a área em que vais te especializar. Acho que isto acontece em qualquer profissão. Acho que eu ter 'rodado' no teste vocacional da PUC me ajudou a optar por Pedagogia.

MB - Na minha época a UFRGS não tinha curso de Psicologia. Na tua época já havia este curso na UFRGS?

Sonia - Quando eu fiz vestibular já havia curso de Psicologia nas duas universidades. A UFRGS não fazia este teste anterior como fazia a PUC, eles saiam do pressuposto que a pessoa que não aguentasse deixaria o curso.

MB - Moraste sempre em Porto Alegre ?

Sonia - Sim, meus pais logo que casaram moraram na rua Duque de Caxias e tinham esta casa como casa de 'veraneio'. Quando eu nasci eles decidiram vir morar aqui, achavam que estava ficando muito difícil criar os filhos no centro da cidade. Nasci aqui, morei toda a vida aqui e quando casei passei a morar aqui perto.

MB - Em quais colégios estudaste?

Sonia - Estudei no colégio aqui perto até a quinta série, depois fui para o Maria Imaculada. Comecei o segundo grau fui no Colégio das Dores, mas fiquei lá pouco tempo pois resolvi cursar o magistério e voltei para o Maria Imaculada.

MB - Quando falaste de tua experiência em Belém Novo, teus alunos afinal ficaram alfabetizados?

Sonia - Em Belém Novo eu era estagiária, sai na metade do ano. Mas as crianças aprenderam, quando eu sai de lá elas foram integradas em outras turmas de segunda série. No início eu levei um susto, mas depois eu consegui trabalhar muito bem com elas.

Quando recebi a turma achei que conversando com uma amiga minha que tinha uma segunda série eu resolveria todos os problemas. Mas não consegui... aprendi que não é bem assim que se resolve os problemas de sala de aula. Aí vejo outra coisa bem minha, nunca consigo repetir as experiências de ensino de outra pessoa, de colegas minhas. Aproveito muito, mas repetir não dá. Hoje em dia já sei que não é possível. As vezes vezes até olhava uma experiência com sucesso de alguma colega minha e resolvia repetir com meus alunos, mas nunca dava certo. Hoje eu tenho presente que cada turma é uma turma e que cada professor é um. Em cada turma há um tipo de relacionamento diferente, mesmo querendo repetir as experiências de ano para ano não consigo.

Talvez seja esta novidade, este desafio que mais me prende a profissão. Aí também a teoria, tu podes te iluminar na teoria mas não é possível fazer uma transferência direta para a prática.

Agora uma das coisas que me chateia na profissão é a questão do dinheiro. Para fazer qualquer coisa tu ficas enforcada. Eu penso que não poderei ficar toda a minha vida sem dinheiro para nada. A professora deixa de fazer um monte de coisas que o mundo oferece, mesmo quando quer se aperfeiçoar na profissão, por falta de dinheiro. Isto me aflige muito... Investir na formação se torna uma idéia absurda para o professor. O semestre na Faculdade de Educação da UFRGS, no Pós Graduação esta em Cr\$ 780 000,00. Põe em cima de tudo isto o que se precisa para estudar. Os livros estão caríssimos - em relação a nosso salário - e tirar o dinheiro de dentro de casa onde se precisa é uma opção muito difícil. Eu tenho a facilidade de meu pai bancar os livros que eu necessito no Pós. No início me sentia mal com isto, mas agora aceito como presente, pois tenho consciência que não posso investir tanto em minha profissão, pois o retorno é muito baixo.

Agora, por exemplo, estamos construindo uma casa. é uma coisa super necessária ter onde morar.

Fiz uma disciplina na PUC que foi muito interessante para mim, mas fiz porque não precisei pagar, senão já não faria. Talvez também se tivéssemos outro sistema de bibliotecas não precisaríamos comprar tantos livros. Mas a realidade é esta, é dolorosa, pois até bibliotecas facilitariam muito.

No momento estou podendo fazer o Pós porque meu pai está 'bancando'. Sei que ele batalhou mas hoje está em outra. Mas talvez por toda a situação do país não estou vendo muito a possibilidade de ficar como ele. Não vejo muitas perspectivas e isto está me incomodando muito.

Meu pai trabalhou de manhã, de tarde e de noite a maior parte de sua vida. Mas eu não quero isto para mim, quero ver minha filha crescer. Quero acompanhá-la, não quero se ausente.

Meu pai era um intelectual, ele vivia para o trabalho. eu não me vejo como uma intelectual, eu tenho desejo de curtir minha filha, minha família.

Hoje vejo meu marido, ele só sai uma noite por semana para trabalhar, mesmo assim não acha bom. No mais ficamos juntos e achamos isto muito importante. Meu pai trabalhava de noite e quando chegava colocava uma bala de côco no lado de minha cama, eu me achava importante com isto. Realmente, os tempos são outros.