

1- INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo investigar a influência do Curso Normal superior nas possíveis mudanças ocorridas nas práticas pessoais e profissionais de um grupo de professoras pertencentes às classes populares.

O interesse por pesquisar tal questão partiu de minha atuação como professora do Curso Normal Superior¹, o qual formava docentes para atuarem na Educação Infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental. A instituição na qual exerci o magistério é um Instituto Superior de Educação e pertencia a uma fundação, localizada na região metropolitana de Belo Horizonte. Em função disso, era mantida com recursos do Estado e com recursos próprios, situação que acarretava duas consequências. A primeira delas é que a instituição podia cobrar mensalidades bem inferiores aos das outras instituições de ensino particular. Dessa forma, atraía alunos oriundos das camadas populares, vindos de cidades próximas a Belo Horizonte, da região metropolitana e mesmo da capital, os quais passavam a ter também a chance de cursarem o Ensino Superior. A segunda, é que a referida fundação podia remunerar bem os professores formadores, em relação a várias faculdades situadas na capital e em sua região metropolitana, e dessa forma atraía profissionais com uma boa formação acadêmica, sendo que a maioria do seu corpo docente era composta por mestres e doutores.

O público do Curso Normal Superior era predominantemente composto pelo sexo feminino e por alunas que já lecionavam há alguns anos na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Muitas delas retornaram à escola devido à mudança trazida pela legislação vigente² na educação, ou mesmo devido à pressão exercida pelo mercado, uma vez que

¹ No segundo semestre de 2006, o Curso Normal Superior foi extinto na referida instituição e iniciou-se o curso de Pedagogia com uma duração menor, de três anos. O antigo curso possuía duração de quatro anos. Em julho de 2009, esse Instituto Superior de Educação foi incorporado pelo Estado.

² Trata-se da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) sancionada em 20 de dezembro de 1996. Entre as diversas mudanças trazidas pela lei, o artigo 62 estabelece a formação de docentes para atuar na educação básica em curso de nível superior, sendo aceito para a Educação Infantil e as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental formação em curso normal de Ensino Médio.

de forma crescente as escolas da rede particular de Belo Horizonte passaram a exigir a formação superior para o exercício da prática docente. Entretanto, elas acreditavam, conforme mencionado nos memoriais, sobre os quais falarei a seguir, que a formação advinda do curso de magistério e a prática vivida nas salas de aulas seriam suficientes para lecionarem indefinidamente nas etapas iniciais, crença essa desfeita logo nos primeiros períodos cursados no Normal Superior, ao se depararem com os conteúdos trabalhados nas diferentes disciplinas.

Ingressei nesse instituto superior de ensino, como professora de Sociologia da Educação em 2002 e permaneci na instituição até o final do primeiro semestre de 2009. No ano de 2003 e durante o primeiro semestre de 2004 lecionei também uma disciplina intitulada Temas de Estudo, cujo objetivo principal era levar as alunas do primeiro período do Curso Normal Superior a elaborarem um memorial escolar, a fim de refletirem sobre suas trajetórias escolares. Ministrei aulas dessa disciplina em seis turmas durante esse período, pois o curso funcionava no período diurno e noturno. Li nessa época aproximadamente 300 memoriais. A leitura desses trabalhos proporcionou-me um maior conhecimento sobre a origem social e cultural dos alunos, suas trajetórias pessoais e escolares e o grande esforço intelectual e financeiro empreendidos por eles para cursar o ensino superior, uma vez que a maioria era oriunda das classes populares. Os estudantes analisavam ainda nesses memoriais tanto as marcas deixadas por seus professores, no que diz respeito a seus aspectos positivos e negativos, como as práticas educacionais das escolas em que estudaram.

Em 2004 e 2005, orientei um grupo formado por oito alunas na escrita de um memorial acadêmico³, exigido como requisito parcial para a conclusão do Curso Normal Superior. Primeiramente, foi solicitado às alunas que descrevessem resumidamente sua infância e que também apresentassem a

³ O memorial acadêmico era elaborado nos três últimos períodos do curso e se constituía em uma das modalidades de trabalho final de curso. As alunas deveriam descrever e analisar nesse trabalho suas trajetórias escolares e profissionais até o momento presente, incluindo aí, portanto, o período vivido na graduação. Já no memorial escolar, que era feito por elas no primeiro período, a análise sobre suas trajetórias escolares e profissionais limitava-se ao período anterior ao ingresso no curso superior.

configuração de suas famílias. Posteriormente, elas deveriam refletir e descrever: suas experiências no mundo escolar, sucessos, fracassos, professores que as marcaram positiva ou negativamente e as estratégias utilizadas pelas famílias e por elas para continuarem seus estudos. Em uma terceira etapa, as alunas deveriam escrever sobre a escolha do Curso Normal Superior, a entrada na faculdade, o impacto cultural sofrido ou não por elas, as dificuldades financeiras, emocionais e culturais enfrentadas e as principais mudanças ocorridas no seu “habitus”⁴. Na última parte do memorial, foi solicitado um relato sobre as experiências de estágio e as possíveis modificações na prática docente de cada aluna, uma vez que a maioria delas ministra aulas, na Educação Infantil, ou nas primeiras séries do Ensino Fundamental.

A leitura desses memoriais mostrou que os itinerários escolares dessas alunas foram extremamente acidentados e que houve uma mobilização intensa por parte delas e de seus familiares para que obtivessem longevidade escolar, uma vez que a maioria delas é proveniente das camadas populares. Diante disso, observo que para os alunos do Curso Normal Superior, chegar à faculdade, mesmo que seja em um curso desprestigiado, de maneira geral, pela sociedade, representa um grande avanço. Entretanto, apesar de considerar importante esse sucesso escolar, surgiram indagações a respeito dos motivos que possibilitaram a esses alunos detentores de um reduzido capital cultural, social e econômico obterem tal êxito, apesar da acentuada distância existente entre a cultura da classe social a que pertencem e a cultura legitimada pela escola. No entanto, não podemos incorrer numa visão ingênua a respeito desse sucesso, ou êxito escolar desses estudantes, pois para cada degrau alcançado, com esforço e sacrifício, pelos alunos dos meios populares, outros degraus são construídos pelos indivíduos das classes favorecidas, que buscam alçar voos mais altos rumo às pós-graduações,

⁴ O conceito de “habitus”, reatualizado por Bourdieu é explicitado e analisado no terceiro capítulo. Perrenoud se apropria desse conceito e o recontextualiza no campo de formação de professores. Tal apropriação e recontextualização também são explicitadas e analisadas nesse capítulo.

aumentando, assim, a diferença de escolarização entre as diferentes classes sociais.

Outro fato, que despertou minha atenção, originado tanto das leituras dos memoriais, como da minha vivência como docente do Curso Normal Superior, foi a mudança visível ocorrida nos “habitus” de grande parte dos alunos ao longo dos períodos cursados, tais como: a maneira de pensar, as crenças, os gostos, a linguagem e mesmo na maneira de vestir e de se comportar desses alunos. Além disso, grande parte das professoras que orientei relatou uma substancial mudança ocorrida em suas práticas docentes, a partir do ingresso nesse curso superior. Ainda, segundo esse grupo de alunas, a relação delas com as supervisoras, orientadoras e diretoras também sofreu transformações, pois os conhecimentos acadêmicos adquiridos as colocaram em uma posição de maior igualdade em relação ao corpo pedagógico das instituições de ensino em que trabalham.

Assim, nesta pesquisa, busquei analisar a trajetória escolar, pessoal, acadêmica e profissional vivida por um grupo de alunas do Curso Normal Superior, com o objetivo principal de investigar o problema posto, explicitado no início desta introdução.

Há também outras questões que procurei discutir e que norteiam este estudo, como: que fatores propiciaram às professoras advindas das classes populares uma longevidade escolar? Qual o significado dessa trajetória escolar para elas e suas famílias? Elas enfrentaram algum tipo de dificuldade financeira, emocional e cultural ao longo do curso superior? Esse curso propiciou às docentes, sujeitos da investigação, a tomada de consciência da parte do “habitus” de sua ação pedagógica, que de acordo com Perrenoud (2001) pode favorecer a mudança das práticas docentes? Quais foram as principais contribuições da formação que elas receberam no Curso Normal Superior e os limites existentes que se relacionam direta ou indiretamente com suas práticas docentes? O duplo papel vivenciado por elas, o de alunas e professoras, favorece a transformação da prática docente? Além da formação em um curso superior, houve outras experiências que contribuíram para um crescimento pessoal e profissional delas? Quais? Essas questões me fizeram

optar por entrevistar quatro alunas egressas do Curso Normal Superior, formadas há cinco anos, oriundas das classes populares.

Considerando as características específicas do meu objeto de estudo, optei por realizar uma pesquisa qualitativa e utilizei a abordagem biográfica. De acordo com Giles (2008) a abordagem biográfica foi redescoberta no início dos anos 70 do século XX e sua relevância para a pesquisa sociológica deve-se ao fato de que esse tipo de abordagem colocou novamente em cena o sujeito nas investigações desenvolvidas nesse campo, que predominantemente privilegiavam os processos sociais.

Nesta pesquisa procurei ao utilizar a abordagem biográfica, reconstruir as histórias de vida narradas pelas professoras, articulando-as ao contexto social vivenciado por elas, pois de acordo com Fonseca (1998), sem esse movimento interpretativo, as análises de casos particulares pouco acrescentam às pesquisas acadêmicas. Considerei também os pertencimentos social e de gênero das entrevistadas, pois acredito que uma pesquisa sobre docentes que não leva em conta tais pertencimentos acaba por produzir uma visão genérica sobre os docentes.

Convidei para participar desta investigação quatro alunas egressas do Curso Normal Superior da referida instituição de ensino, conforme explicitado nesta introdução. Duas alunas haviam sido orientadas por mim na elaboração de seus memoriais acadêmicos. Os trabalhos escritos por elas foram, entre os oito que orientei os que mais despertaram minha atenção, pelas dificuldades narradas ao longo do caminho que percorreram até o ingresso no ensino superior e pelo fato de terem ressaltado o impacto que tal curso teve sobre suas práticas docentes. As outras duas participantes da pesquisa foram indicadas por elas. Todas as participantes da pesquisa foram colegas de turma e minhas alunas durante a graduação.

Realizei várias entrevistas com essas docentes. Com duas professoras elas aconteceram em sua maioria na instituição em que se graduaram e estavam cursando uma pós-graduação *lato sensu* em Gestão. Tive um encontro com uma delas em sua residência. As outras duas entrevistadas foram ouvidas por mim em suas residências.

A abordagem biográfica se concretizou através de entrevistas semi-estruturadas e em profundidade. Para as sessões de entrevistas, foi elaborado um roteiro, adaptado à história de cada professora participante da pesquisa. O roteiro completo com todas as questões se encontra no Apêndice A deste trabalho. Para elaborá-lo todas as obras que li durante o doutorado foram importantes, por diferentes razões e em diferentes maneiras. A leitura que fiz das obras pertencentes a esses autores auxiliou-me na elaboração das questões relativas às disposições das entrevistadas (maneiras de pensar, sentir e agir), de seus perfis culturais construídos ao longo de suas vidas e de suas possíveis modificações, após o ingresso em um curso superior.

Optei por seguir na reconstrução das histórias de vida das professoras uma ordem temporal, da infância até o momento atual vivido por elas. Os estudos sobre formação e prática docente, que serão explicitados e analisados no segundo capítulo deste trabalho, evidenciam a importância dos percursos escolares na construção da identidade profissional e mesmo pessoal dos professores. Além da opção pela ordem temporal na coleta das narrativas do grupo pesquisado, julguei fundamental para esta investigação reconstruir as trajetórias escolares empreendidas por esses sujeitos. Assim, foram elaboradas várias questões sobre suas vidas escolares e pessoais desde a Educação Infantil até o Curso Normal Superior.

Esta pesquisa está baseada na teoria da ação que sustenta teoricamente as obras produzidas por Pierre Bourdieu e Bernard Lahire e pelos estudos desenvolvidos por Perrenoud sobre a formação e prática docente. No entanto, outros autores, que desenvolveram trabalhos, explicitados e analisados no segundo capítulo deste estudo, sobre a escolarização das camadas populares e a formação e prática docente foram também fundamentais para esta investigação.

A imersão na literatura sobre a formação de professores, no primeiro ano de doutorado, reforçou o meu desejo de esclarecer as questões postas nesta pesquisa, uma vez que observei que vários estudos que descreverei no segundo capítulo, relacionados com a temática deste trabalho, não explicam devidamente a influência da formação inicial na prática desses profissionais.

No entanto, meu interesse pela temática não advém somente de uma curiosidade acadêmica, pois ao vivenciar, como formadora de professores, os pesados investimentos e sacrifícios da população, oriunda dos meios populares, para se tornar professor, considero que o curso de formação inicial deve se constituir em experiência relevante e fundamental para esses alunos. Acredito também que uma educação de qualidade se relaciona necessariamente com a boa formação do professor, daí a importância de estudos que contribuam para o desenvolvimento do campo de formação de docentes.

Como as participantes desta pesquisa cursaram a graduação em um Instituto Superior de Educação, acredito ser necessário explicitar, brevemente nesta introdução, como se deu a criação dos Institutos Superiores de Educação, sua função, assim como as críticas que lhe foram dirigidas pelos acadêmicos e pelas suas associações. Esse tipo de instituição foi criado através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394/96). No artigo 62 dessa lei, o texto explicita o nível onde ocorrerá a formação de docentes da educação básica afirmando que tal formação será realizada “em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal” (GRINSPUN, 1997, p.45). De acordo com a autora os Institutos Superiores de Educação surgem como uma alternativa à formação de docentes nas Universidades. Tais institutos abrigariam as licenciaturas nas diferentes áreas de ensino e o Curso Normal Superior destinado à formação de docentes para a Educação Infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental.

Segundo AGUIAR (2000) a criação desses institutos gerou uma grande polêmica entre os educadores que se preocuparam com o impacto desses institutos na formação dos professores. Para a autora “a forma como essa formação vem se dando nas instâncias universitárias” tem sido bastante criticada pela literatura no campo educacional (AGUIAR, 2000 p. 199). No

entanto, a criação dos Institutos Superiores de Educação não representa a melhor opção para solucionar esse problema. De acordo com ela “ao que tudo indica, a opção por esse modelo de formação visa atender sobretudo aos requisitos anunciados pelos arautos da modernidade educacional: flexibilidade, eficiência e produtividade nos sistemas de ensino” (AGUIAR, 2000, p. 206). Dessa forma, sem grande dispêndio de recursos os institutos podem formar professores sem se preocuparem em conjugar as atividades de ensino, à pesquisa e extensão o que é obrigatório às universidades fazerem. É que para tais institutos não se exige a mesma proporção de professores qualificados (mestres e doutores) exigida para uma universidade.

No entanto, o instituto onde as participantes da pesquisa estudaram pertence a uma fundação que já contava com o curso de magistério há muitos anos. Tal instituição dedica-se também, mesmo que de forma incipiente à pesquisa, e atraía, conforme explicitado nesta introdução, professores com uma boa formação. Ainda assim possuía alguns limites em relação à sua estrutura, que estão identificados e serão analisados ao longo deste trabalho.

Sobre a estrutura, esta tese se divide em quatro capítulos. O primeiro capítulo teve como objetivo explicitar e analisar as opções teórico-metodológicas adotadas na pesquisa, suas vantagens e problemas intrínsecos. Procurei inicialmente apresentar as características da pesquisa qualitativa, abordagem metodológica pela qual conduzi a pesquisa e os motivos que me levaram a adotá-la. Como esta investigação pode ser considerada um microestudo sociológico as discussões realizadas por Revel (1998) sobre a abordagem micro-histórica, sua evolução histórica e o debate epistemológico em torno dela foi fundamental para compreender melhor esse tipo de estudo. Apresento também as considerações feitas por Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2007) sobre a necessidade de se manter uma vigilância epistemológica nas pesquisas sociológicas, devido à complexidade do seu objeto de estudo. Ao utilizar a abordagem biográfica nesta pesquisa busquei situá-la no campo da pesquisa educacional no Brasil, e discutir as possibilidades e limites que tal método oferece aos pesquisadores desse campo.

No segundo capítulo, apresento e analiso algumas das principais produções científicas de autores que se debruçaram sobre a escolarização das camadas populares e sobre a formação e prática docente com o intuito de ampliar a compreensão a respeito do objeto da pesquisa. Bourdieu e Lahire são autores fundamentais para a discussão sobre a escolarização das camadas populares e, portanto, suas análises foram fundamentais para este estudo. Dessa forma, busquei apresentá-las de maneira aprofundada nessa parte da tese. A teoria da ação na qual os dois autores se baseiam, apesar de sua divisão em pólos diferentes, se constitui no principal pressuposto teórico da pesquisa. As contribuições de Perrenoud sobre a formação e prática docente e o uso que faz do conceito de “habitus” no campo da formação de professores, foram fundamentais para a compreensão do objeto desta pesquisa, além de ideias de vários autores que se dedicam ao estudo desse campo, cujas produções científicas também são abordadas nessa parte do trabalho.

No terceiro capítulo, inicialmente, foram retratadas as particularidades da investigação de campo, pois explico como se deu a seleção das participantes da pesquisa, a dinâmica das entrevistas e é apresentado o resumo do roteiro de entrevistas. Para elaborar esse roteiro, todas as obras lidas foram importantes, especialmente os trabalhos desenvolvidos por Bourdieu (2007), Lahire (2006) e Perrenoud (2001).

A segunda parte do capítulo 3 foi dedicada à explicitação e análise das trajetórias pessoal, escolar, acadêmica e profissional de duas professoras participantes da pesquisa que foram narradas por elas nas entrevistas realizadas.

No capítulo 4, explicito e analiso as trajetórias pessoal, escolar, acadêmica e profissional das outras duas docentes, sujeitos da investigação.

Busquei para a análise empreendida as contribuições de vários autores, especialmente as de Bourdieu e Lahire. Levei em conta nessa análise os pertencimentos de classe e gênero das entrevistadas, assim como as relações que elas estabeleceram ao longo de suas vidas. Procurei também retratar o contexto social na qual suas histórias de vida estão inseridas. Assim, pude

construir um retrato dos sujeitos em relação às suas práticas pessoais e profissionais e fazer inferências sobre as modificações provocadas pelo Curso Normal Superior no que diz respeito a tais práticas.

Em resumo, o objetivo central deste estudo é explicitar e compreender as possíveis modificações nas práticas pessoais e profissionais de um grupo de professoras oriundas das classes populares, decorrentes de sua formação em um curso superior. Os dados foram coletados em função desse objetivo e de questões a ele relacionadas.

2. ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

2.1 - Apresentação e análise das opções teórico-metodológicas da pesquisa

O objetivo deste capítulo é explicitar de forma geral as opções teórico-metodológicas adotadas na pesquisa, suas vantagens e problemas intrínsecos.

Segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2001, p.160), o pesquisador, ao decidir sobre qual abordagem metodológica adotará em sua investigação, deve levar em conta o fato de que “não há metodologias ‘boas’ ou ‘más’ em si, e sim metodologias adequadas ou inadequadas para tratar um determinado problema”. Portanto, considerando as características específicas do meu objeto de pesquisa, optei por uma abordagem qualitativa, utilizando a história de vida para reconstruir as trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais de um grupo de professoras, egressas do curso Normal Superior. A abordagem biográfica foi realizada através de entrevistas em profundidade semi-estruturadas. Para esclarecer as principais vantagens e problemas intrínsecos a essas opções metodológicas, tecerei algumas considerações sobre elas.

Para Bogdan e Biklen (1996), a abordagem qualitativa possui características próprias: ela é descritiva, os investigadores interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados, a fonte direta de dados é o ambiente natural, sendo o pesquisador o principal instrumento, a análise de dados tende a ser feita de forma indutiva e o significado assume uma importância vital nesse tipo de investigação. De acordo com esses autores, ainda que os investigadores que utilizam esse tipo de abordagem tendam a ter uma orientação fenomenológica, isso não significa necessariamente que neguem uma realidade exterior. Além disso, procuram entender objetivamente os estados subjetivos dos sujeitos da pesquisa. Em relação à interferência do pesquisador nesse tipo de estudo, os autores afirmam que:

[...] os estudos qualitativos não são ensaios impressionísticos elaborados após uma visita rápida a determinado local ou após algumas conversas com uns quantos sujeitos. O investigador passa uma quantidade de tempo considerável no mundo empírico recolhendo laboriosamente e revendo grande quantidade de dados. Os dados carregam o peso de qualquer interpretação, deste modo, o investigador tem constantemente de confrontar as suas opiniões próprias e preconceitos com eles. Além do mais, muitas das opiniões e preconceitos são bastante superficiais. Os dados recolhidos proporcionam uma descrição muito mais detalhada dos acontecimentos de que mesmo a mente mais criativamente preconceituosa poderia ter construído, antes do estudo ser efetuado (BOGDAN; BIKLEN,1996, p.67).

A biografia das professoras, sujeitos da pesquisa, faz-se necessária para compreender as questões postas por essa investigação. Assim, esse tipo de estudo exige uma abordagem qualitativa devido à sua complexidade. Segundo Deslauriers e Kérisit (2008, p.127), existe um delineamento de pesquisa próprio à pesquisa qualitativa, pois essa “tem aspectos e um desenvolvimento que o distinguem”. No caso do estudo proposto, dificilmente outro tipo de metodologia conseguiria apreender o sentido que o grupo pesquisado dá às suas ações pessoais, profissionais e acadêmicas, fundamentais para um melhor entendimento de suas trajetórias. Bogdan e Biklen (1996, p.70) afirmam ainda que os investigadores que utilizam uma abordagem qualitativa buscam compreender, da melhor forma possível, o comportamento e a experiência dos seres humanos, e como eles constroem significados, o que é exatamente o que pretende a pesquisa proposta.

Essa investigação pode ainda ser considerada um microestudo. Revel (1998) nos ajuda a entender melhor esse tipo de estudo ao analisar a abordagem micro-histórica, sua evolução histórica e o debate epistemológico em torno dela. Para o autor, a microanálise representa hoje uma opção para vários estudos, uma vez que:

... a identidade de uma coletividade, de uma profissão ou de uma classe não pode mais ser considerada evidente por si só ou não pode mais ser definida apenas com base na descrição estatística de propriedades comuns, independentemente das trajetórias e da experiência social dos membros que a compõem, também é outra afirmação que parece indiscutível

– mesmo que permaneça em aberto o problema de saber como articular de maneira rigorosa a relação entre a experiência singular e a ação coletiva (REVEL, 1998, p.10,11).

O autor discute a hierarquia que existe em relação à microanálise e à macroanálise, e de como tendemos a dar uma maior relevância à segunda, mostrando, no entanto, que isso hoje está sendo posto em questão. Durante muitos anos, os historiadores não levaram em consideração as experiências dos atores sociais. A mudança de escala de análise do macro para o micro pode mostrar a realidade social de maneira diferente. A meu ver, a leitura desse texto de Revel (1998) é de grande importância para os pesquisadores que trabalham com micro realidades, pois nos mostra como essa abordagem enriquece os estudos sociais e, apesar da dificuldade de articulá-la à realidade macro, representa um grande avanço na explicação dos fenômenos sociais. Para Revel (1998):

[...] a originalidade da abordagem micro-histórica parece estar em recusar a evidência que subtende todos os usos que acabamos de citar: a saber, que existiria um contexto unificado, homogêneo, dentro do qual e em função do qual os atores determinariam suas escolhas (REVEL, 1998, p.27).

Em sua obra intitulada *Mitos, Emblemas e Sinais*, Ginsburg (2009) reconstrói historicamente o caminho percorrido por um modelo epistemológico nas Ciências Humanas que ele denomina paradigma indiciário. O autor faz uma interessante análise sobre a importância do pesquisador observar as pistas, os sinais, os detalhes, os indícios que passam despercebidos em uma investigação. Ginsburg acredita que o investigador deva utilizar sua intuição, seu faro na condução de seu estudo, para que compreenda “uma realidade complexa não experimentável diretamente” (GINSBURG, 2009, p.152).

A respeito do rigor desse método o autor nos diz do dilema vivido pelas Ciências Humanas, “assumir um estatuto frágil para chegar a resultados relevantes, ou assumir um estatuto forte para chegar a resultados de pouca relevância” (GINSBURG, 2009, p.178). Dessa forma, é preciso enxergar nas

entrevistas dadas pelas professoras os sinais, os indícios de que nos fala o autor, dados fornecidos por elas que muitas vezes parecem desprezíveis para que a realidade emerja com mais clareza.

Como a pesquisa que realizei se propôs a estudar os atores individuais, tive o receio, no início da investigação, de me perder no estudo do particular ao me afastar das macroanálises. Em relação a esse temor, Lahire (2002, p.198) nos diz que estudar os atores sociais, na verdade, é de tal complexidade, que se compreende que a sociologia não tenha começado suas pesquisas por eles, pois “é menos complexo estudar os universos sociais, campos, grupos sociais, instituições ou micro-situações, etc., que as dobras individuais do social”, uma vez que:

[...] os atores atravessaram no passado e atravessam permanentemente muitos contextos sociais (universos, instituições, grupos, situações,...): eles são frutos (e os portadores) de todas as experiências (nem sempre compatíveis, nem sempre acumuláveis, e às vezes altamente contraditórias) que viveram em múltiplos contextos (LAHIRE, 2002, p.198).

Pesquisar os indivíduos, ao contrário do que possa parecer, é um trabalho tão importante quanto o das macroanálises e demanda um grande esforço dos pesquisadores. Os atores, segundo Lahire (2002, p.198), o qual utiliza a metáfora da dobradura do social, interiorizam a lógica social de maneira relativamente singular, e, dessa forma, o investigador, que se interessa em estudá-los, “encontra em cada um deles o espaço social amassado, amarrotado”. Também abordando essa relação entre o sujeito e o espaço social, Fontana (2006) afirma que “estudar o sujeito implica estudar relações entre sujeitos. Estudar o sujeito implica lidar com a multiplicidade na unidade do próprio sujeito. (p.229).

Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2007, p.29), nos alertam sobre o difícil trabalho do sociólogo, devido à complexidade do seu objeto de estudo e a importância de se manter uma vigilância epistemológica a fim de evitar que tomemos as falas de nossos sujeitos de pesquisa como uma realidade dada, esquecendo-nos das condições objetivas em que foram produzidos esses

discursos. Os autores não advogam a busca de um objetivismo nos moldes positivistas, mas uma ruptura com uma sociologia espontânea, e para isso defendem a utilização de “conceitos intermediários e mediadores entre o subjetivo e o objetivo, tais como alienação, atitude ou ethos”. Bourdieu (1997, p.701) nos fala da dificuldade em “afastar essa indiferença da atenção favorecida pela ilusão do já visto e do já ouvido para entrar na singularidade da história de uma vida e tentar compreender ao mesmo tempo na sua unicidade e generalidade os dramas de uma existência”. Esse é um desafio que encontrei cotidianamente em minha pesquisa e procurei enfrentá-lo com a ajuda de aportes teóricos e metodológicos.

Fonseca (1999), ao analisar as possibilidades trazidas pela pesquisa etnográfica à educação, ressalta o perigo do pesquisador que utiliza o método etnográfico em seus estudos de sacralizar o indivíduo ao tentar superar uma “perspectiva sociológica que tende para a reificação do social” (p.59). A autora defende a articulação dos sujeitos da pesquisa com o contexto histórico e social vivido por eles, pois sem esse movimento interpretativo a análise de casos particulares pouco acrescenta às pesquisas acadêmicas. O conselho dado por ela é válido para toda investigação de cunho qualitativo, mesmo que não seja propriamente uma pesquisa etnográfica, como é o caso deste estudo. Dessa forma, na pesquisa desenvolvida procurei situar as professoras entrevistadas quanto aos seus pertencimentos de classe, gênero e geração. Todos esses pertencimentos e o contexto histórico e social em que estão inseridos os sujeitos do estudo são fundamentais para se compreender suas trajetórias escolares e profissionais e as mudanças e permanências em suas práticas docentes e pessoais.

Bourdieu (1997, p.695) discute as várias dissimetrias que podem existir numa relação entre pesquisador e pesquisado. Uma delas é a social, que se dá quando o pesquisador ocupa uma posição social hierárquica superior ao pesquisado, em relação aos diferentes tipos de capital. Isso pode afetar bastante a investigação e produzir uma violência simbólica, a qual, como ocorreu no caso da pesquisa desenvolvida pelo autor, é diminuída ao se

“instaurar uma relação de escuta ativa e metódica, tão afastada da pura não-intervenção da entrevista não dirigida, quanto do dirigismo do questionário”.

Ainda sobre a situação de pesquisa, Lahire (2002) ressalta que os investigadores tendem a pensar na entrevista como sendo “um pescador que trará com sua rede os peixes preexistentes ao ato de pescar”, ou seja, a entrevista é vista como um meio de buscar as palavras dos entrevistados. No entanto, ele explica que tais palavras:

[...] são o produto do encontro de um pesquisado dotado de esquemas de percepção, de apreciação, de avaliação, construídos no decorrer de suas múltiplas experiências sociais anteriores e de uma situação social singular definida ao mesmo tempo por suas grandes propriedades discriminantes (que a distinguem de outras formas de relações sociais e, principalmente, de outros esquemas de interação verbal tais como o interrogatório policial, a entrevista administrativa, a entrevista para emprego, a entrevista jornalística, o exame oral, a confissão religiosa, a cura analítica, a conversa trivial, a troca de insultos rituais...) e por diversas outras propriedades – longe de serem secundárias – ligadas às circunstâncias da entrevista, etc. (LAHIRE, 2002, p.78,79).

A abordagem biográfica que adoto nesta pesquisa foi redescoberta, de acordo com Giles (2008, p.320), no início dos anos 70 e foi de grande importância para a Sociologia, porque trouxe de volta o sujeito nas investigações, as quais privilegiavam até então os processos sociais. O autor defende a relevância dessa abordagem, argumentando que, ao se trabalhar com a história de vida de um sujeito, estamos também investigando “o relato ou a história da vida em sociedade”. Giles (2008, p.322), assim como Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2007), explicita o debate em torno da tensa relação entre a subjetividade e objetividade em uma pesquisa sobre os fenômenos sociais em que os objetos falam. O que fazer com essa fala? “Como garantir a passagem dessa experiência ou dessas experiências, isto é, desses saberes, ao saber sociológico, e em quais condições”? O autor cita vários procedimentos que facilitam a transição desses saberes como “o caráter insuperável da interpretação, enquanto parte integrante de todo

procedimento e o caráter essencial de toda teoria no trabalho de análise” (p.329). Dessa forma, ele conclui que:

Talvez seja preciso lembrar, aliás, que, para além dos números e das letras, a vida em sociedade é o objeto primeiro e último da sociologia, e que só há sociedade e vida em sociedade a partir do momento em que isso faz sentido. Que este sentido está, enfim, no centro do processo de constituição de toda sociedade, e que desqualificá-lo não significa nada mais do que desqualificar o próprio objeto da disciplina. O sujeito está aí; mas se saberá escutá-lo, propor-lhe boas questões? O problema também está aí e a contribuição da abordagem clínica foi determinante: o sujeito está aí, sua palavra vale; é possível, portanto, estimar o potencial heurístico considerável das histórias ou relatos de vida, para a sociologia e para as ciências sociais em geral (GILES, 2008, p.331).

Em relação à história de vida, Bourdieu (2008, p.77) critica os autores que a tratam “apenas como uma simples história”, produzindo uma narrativa coerente com “uma seqüência significativa e coordenada de eventos”. A vida não é, na visão do autor, um caminho, um percurso orientado. A esse respeito, o autor cita o seguinte trecho extraído da obra de Grillet (1984): “o real é descontínuo, formado por elementos justapostos sem razão, cada um é único, e tanto mais difíceis de entender porque surgem sempre de modo imprevisto, fora de propósito, de modo aleatório” (BOURDIEU, 2008, p.76).

É necessário também, para Bourdieu (2008, p.81), construir a noção de trajetória “como uma série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo, em um espaço ele próprio em devir e submetido a transformações incessantes)”. De acordo com o autor, para se compreender uma história de vida é essencial relacionar os acontecimentos biográficos como alocações e deslocamentos no espaço social, com sua estrutura de distribuição dos diversos tipos de capital.

O discurso de si, segundo Bourdieu (2008), vai variar de acordo com a qualidade social do mercado a que se destina, e sua forma e conteúdo sofrem a interferência da própria situação de pesquisa.

No que tange à investigação educacional, Goodson (1992, p.72) acredita que é preciso dar voz aos professores, atores fundamentais para esse tipo de pesquisa. Necessita-se, portanto, de recuperar nos estudos a figura do professor como um ator social, e ouvir o que ele tem a dizer sobre sua vida e trabalho. Para o autor, “o estilo de vida do professor dentro e fora da escola, as suas identidades e culturas ocultas têm impacto sobre os modelos de ensino e sobre a prática educativa”. Segundo ele:

Os estudos referentes às vidas dos professores podem ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história do seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo. “Histórias de vida” das escolas, das disciplinas e da profissão docente proporcionariam um contexto fundamental. A incidência inicial sobre as vidas dos professores reconceptualizaria, por assim dizer, os nossos estudos sobre escolaridade e currículo (GOODSON, 1992, p.75).

Nóvoa (1992, p.15) segue a mesma direção ao ressaltar a importância de se conhecerem as dimensões pessoais e profissionais do docente, pois a ação pedagógica desse é influenciada pelas características pessoais e pelo percurso de vida profissional dele. Segundo o autor, durante muito tempo, até a década de 80, essas dimensões não eram contempladas nos estudos pedagógicos, que concentravam suas atenções exclusivamente sobre as práticas de ensino. O interesse pela vida e a pessoa do professor é, portanto, recente. De acordo com esse autor, estamos no cerne do processo identitário da profissão docente e o conhecimento da dinâmica “que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor é fundamental na construção desse processo”.

Bueno, Chamilian, Sousa e Catani (2006) realizaram um mapeamento sobre as histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente no Brasil, no período de 1985 a 2003, utilizando para tal fim as seguintes fontes: resumos de teses e dissertações (banco de teses da Capes⁵); textos completos de teses e dissertações defendidas nos programas

⁵ <http://www.periodicos.capes.gov.br>

de pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo; livros e periódicos. Essa revisão de trabalhos na área da educação feita pelas autoras utilizou dois recortes: um temporal e outro temático e procurou evidenciar as tendências que apareceram com maior força nesse campo de estudos, assim como as lacunas existentes. Além disso, elas apontam também direções para futuros trabalhos que julgam promissores na área. Quanto ao recorte temático, além do tema formação de professoras e profissão docente, as autoras também consideraram a questão de gênero.

A pesquisa evidenciou, no Brasil, um crescimento significativo, a partir da década de 90, dos estudos que utilizaram essas metodologias genericamente denominadas de autobiográficas. Em dois importantes eventos da área educacional: congressos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), as autoras observaram um grande aumento do número de trabalhos que aderiram à autobiografia e às histórias de vida. Elas identificaram 40 estudos apresentados na ANPED, entre 1991 e 2001 e 35 apresentados no ENDIPE, de 1998 a 2000.

No período de 1985 a 1990 elas registraram apenas 4 trabalhos nos resumos da produção dos programas de pós-graduação que utilizaram essas metodologias e somente 30 artigos pesquisados nas seguintes revistas selecionadas: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Cadernos de Pesquisa, Educação e Pesquisa, Educação e Realidade, Educação & Sociedade, Educação em Revista, Psicologia USP e Revista Brasileira de Educação em um total de 363 exemplares examinados. Ainda assim, as autoras ressaltam que a maioria deles distancia-se do recorte temático feito por elas, pois procuram contribuir através do recurso da história de vida para a área da História da Educação.

Portanto, é na década de 90 que, foi observado o importante crescimento de trabalhos que adotaram as metodologias autobiográficas, influenciados principalmente pelas pesquisas desenvolvidas em outros países como Portugal, França e Canadá. Houve também nessa década, no Brasil, a

repercussão das discussões sobre a formação do professor, sua profissionalização e seu papel, que antecederam a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), que também influenciaram os pesquisadores do campo educacional. Em relação à busca de pesquisas realizadas no Banco de teses da CAPES, as autoras coletaram dados que demonstram esse aumento vertiginoso de estudos com histórias de vida, ilustrados por elas no gráfico abaixo:

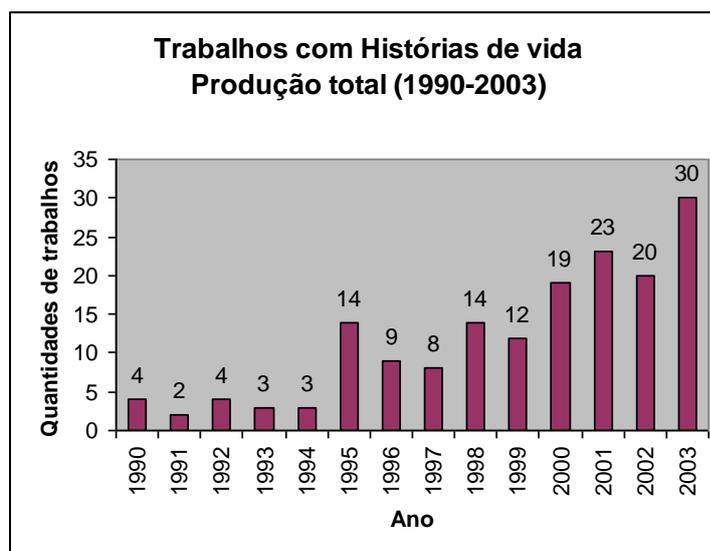


Gráfico 1

As autoras observam que o aumento significativo de trabalhos que utilizam as metodologias autobiográficas e de histórias de vidas enriqueceu a pesquisa educacional no Brasil, pois novas temáticas e questões foram incorporadas como as investigações sobre profissão, profissionalização e identidades docentes. Houve um grande interesse dos pesquisadores a respeito da identidade docente, constituindo-se em uma marca dos estudos pesquisados. Elas perceberam, no entanto, uma grande dispersão dessa produção. Outra característica apreendida refere-se a não divulgação devida das investigações realizadas nos programas de pós-graduação, pois a maioria dos artigos, livros e capítulos de livros que trazem essas metodologias, pesquisados pelas autoras, resulta de estudos desenvolvidos por grupos de pesquisas existentes nas universidades. Outro problema evidenciado pelo mapeamento efetivado foi o fato da maioria das pesquisas não dialogarem

com as investigações produzidas na área, muitas vezes ignorando-se até mesmo as elaboradas na própria instituição do pesquisador. De acordo com as pesquisadoras, há também nesses estudos uma imprecisão conceitual e “disso resulta que os pressupostos das perspectivas adotadas nos trabalhos nem sempre se fazem explícitos, ao contrário, aparecem muitas vezes ambíguos e até contraditórios” (p.404).

Foi ressaltado também pelas autoras que o uso dessas metodologias como dispositivo para a formação não suscitou um grande interesse no Brasil, pois além do trabalho conduzido por elas nessa direção, foi identificado apenas mais um, a obra de Roseli Cação Fontana (2000), *Como nos tornamos professoras? A questão de gênero que interessava às autoras nessa pesquisa não motivou os pesquisadores a levá-la em consideração em seus trabalhos, constituindo-se em uma lacuna que pode ser preenchida em estudos futuros.*

No que diz respeito ao potencial das histórias de vida como dispositivo para a formação de professores, Souza (2008) analisa experiências desenvolvidas pelo “Grupo de Pesquisa (Auto) biográfica, Formação e História Oral”, a partir de uma proposta de pesquisa feita aos alunos da disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica IV do curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia, na qual se utilizou as entrevistas narrativas. Os alunos entrevistaram professores de escolas públicas situadas próximas à Universidade a fim de identificar e analisar os dados referentes à formação docente desses professores. O autor ressalta a importância desse tipo de experiência com histórias de vida, biografias educativas, e entrevistas narrativas na formação dos professores, pois essas metodologias apresentam uma possibilidade de superar a racionalidade técnica nesse campo. A respeito do uso das pesquisas com entrevistas narrativas Souza (2008) elabora a seguinte avaliação sobre elas:

Compreendo que as pesquisas com entrevistas narrativas funcionam numa perspectiva colaborativa, na medida em que quem narra e reflete sobre sua trajetória abre possibilidades de teorização de sua própria experiência e amplia sua formação através da investigação e formação de si. Por outro lado, o trabalho com entrevistas narrativas remete as alunas em processo de formação a interrogarem-se sobre suas trajetórias e seus

percursos de desenvolvimento pessoal e profissional, mediante a escuta/leitura da narrativa do outro. A perspectiva colaborativa da pesquisa com entrevistas narrativas no território da formação implica aprendizagens e teorizações sobre as práticas docentes porque tem as experiências narrativas como possibilidade de compreender e ampliar as trajetórias de formação e a própria história dos diferentes sujeitos vinculados ao projeto de formação. (SOUZA, 2008, p.91).

Segundo Bragança e Maurício (2008) em relação à história, as histórias de vida possuem uma metodologia própria denominada história oral. Assim, além das fontes escritas tradicionalmente utilizadas na pesquisa histórica, as fontes orais, ou seja, a narração pelos sujeitos de fatos que possam contribuir para a elucidação da história vem sendo incorporada pelos historiadores no contexto atual. Thompson (1996) aponta as vantagens desse método de estudo. Segundo o autor, a realidade é complexa e multifacetada, e, portanto, o mérito principal da história oral é que ela permite, de maneira melhor do que outras fontes, recriar a diversidade de pontos de vista de forma original. Além disso, a utilização de entrevistas vem de muito longe e é perfeitamente compatível com os padrões acadêmicos. Elas podem ser utilizadas para alterar o enfoque da própria história e revelar novos campos de investigação, podem derrubar barreiras existentes entre professores e alunos, entre gerações, entre instituições educacionais e devolver às pessoas, que vivenciaram a história, um lugar fundamental mediante suas próprias palavras. Outro ponto positivo, de acordo com o autor, é que a história oral baseia-se na fala e não na habilidade da escrita, muito mais exigente e restritiva.

Quanto à discussão sobre os vieses que podem ocorrer na utilização da história oral, Thompson (1996, p.143) argumenta que as documentações escritas não estão imunes a eles. “As estatísticas sociais básicas (a maioria) também procedem de interações humanas e, em conseqüência, raramente oferecem um simples registro de meros fatos”. O autor adverte que “o lembrar, numa entrevista, é um processo recíproco, que exige compreensão de parte a parte”, e, portanto, que o pesquisador “precisa sempre perceber como uma pergunta está sendo respondida da perspectiva de uma outra pessoa” (p.179). Há também certas qualidades que o entrevistador deve possuir para que sua entrevista tenha sucesso, como: “interesse e respeito pelos outros como

peessoas e flexibilidade nas reações em relação a eles: capacidade de demonstrar compreensão e simpatia pela opinião deles; e acima de tudo, disposição para ficar calado e escutar” (p.254).

Ainda que o método da História Oral explicitado por Thompson possua inúmeras vantagens, é preciso segundo Silva (2006) atrelar os depoimentos dos indivíduos ao contexto histórico para que a narrativa obtenha confiabilidade e “cercar-se de informações que possibilitem explorar a consistência ou inconsistência dos relatos, a coerência interna, as omissões, os silêncios” (p.135). Sobre a memória, aspecto fundamental a ser discutido em relação a esse método, a autora faz a seguinte consideração:

A memória grafada nos testemunhos, assim como aquela que lhes dá substância, passa pelo crivo de quem a concede e de quem a registra. Por mais espontânea que seja a situação na qual se concede ou registra um testemunho, esta espontaneidade está condicionada a desejos de revelar ou esconder, de afirmar passagens e fatos suprimindo outros, realçar episódios deixando outros em segundo plano, enfim, os recursos acionados aqui são muitos. (SILVA, 2006, p.135).

Em relação à análise dos dados coletados em investigações que lidam com memórias e narrativas, Chaves (2006) afirma que seu trabalho de pesquisadora mostrou ser impossível uma tradução exata da realidade. De acordo com a autora “os dados nunca nos são dados por um método infalível de apreensão do real, mas são construídos no interior de sistemas interpretativos que têm estreito vínculo com as trajetórias de vida e filiações teóricas dos sujeitos narradores” (Chaves, 2006, p. 163).

Bragança e Maurício (2008) situam a História de vida nas ciências humanas e sociais no campo educativo e discorrem sobre a pluralidade terminológica referente ao método autobiográfico. Em relação à história de vida que foi a opção teórico-metodológica adotada neste estudo, é possível observar as diversas possibilidades propiciadas pelo método em relação ao uso de recursos/mídias, à abrangência da narrativa/temporalidade e atores. Segundo as autoras a história de vida é mais comum no campo sociológico e percebe-se o foco na temporalidade. As autoras ainda acreditam que é

importante clarear as várias opções metodológicas existentes, pois elas implicam em diferentes perspectivas que necessitam ser identificadas. Dessa forma, as autoras conceituam biografia, autobiografia, história oral, história de vida, etnobiografia, narrativa de vida e biografia educativa ou narrativa de formação. Segundo as autoras:

As histórias de vida, tanto no campo histórico quanto no sociológico, assumem múltiplos desdobramentos, constituindo formas metodológicas diferenciadas e tendo como referência seus aportes conceituais, que se diferenciam em possibilidades, no campo educativo e sobre as práticas de formação. É na efervescência paradigmática e com a discussão do sujeito em sua singular complexidade social, que as pesquisas em educação vão sendo permeadas por um enfoque que procurou recuperar a reflexividade humana e filosófica dos processos de construção do conhecimento em educação. (BRAGANÇA e MAURÍCIO, 2008, p.258).

Para concluir este capítulo em que explicitarei de forma geral as opções teórico-metodológicas adotadas na pesquisa, suas vantagens e problemas intrínsecos, julgo ser necessário justificar o motivo que me levou a optar pela história de vida como procedimento metodológico na investigação desenvolvida.

A abordagem metodológica da história de vida permitiu-me construir um retrato das participantes da pesquisa em relação às suas práticas profissionais e pessoais desenvolvidas ao longo de suas vidas no período anterior ao ingresso no Curso Normal Superior. Dessa forma, na pesquisa que efetivei procurei através dessa abordagem metodológica reconstruir, ainda que de maneira parcial, a trajetória pessoal, escolar e profissional de quatro professoras egressas do referido curso. A partir daí, busquei compreender e analisar as permanências e mudanças diretas e indiretas proporcionadas por esse curso em suas vidas profissionais e pessoais. Procurei articular as histórias de vida das participantes da pesquisa ao contexto histórico e social vivenciado por elas, levando ainda em consideração seus pertencimentos de classe e gênero.

Na introdução do capítulo 4 explicito os aspectos particulares da pesquisa efetivada, sua dinâmica, dificuldades encontradas e descobertas. Além disso, discorro sobre a seleção dos sujeitos da investigação, as fontes utilizadas e os procedimentos de análise.

3 - FORMAÇÃO DE DOCENTES DAS CAMADAS POPULARES

Neste capítulo, apresentarei e analisarei algumas das principais produções científicas de autores que se debruçaram sobre a escolarização das camadas populares e sobre a formação e prática docente com o intuito de ampliar a compreensão a respeito do objeto proposto por esta pesquisa.

3.1- A escolarização das camadas populares

Visando a uma melhor compreensão das questões formuladas nesse estudo, pretendo apresentar, inicialmente, algumas das principais produções acadêmicas que abordam o tema fracasso/sucesso escolar e, posteriormente, as que envolvem a formação de professores e analisar as contribuições que elas podem oferecer para o objeto em foco.

Pesquisas efetuadas no decorrer dos anos 60 e 70 do século XX, na França, Grã-Bretanha e Estados Unidos evidenciaram os obstáculos que os alunos desfavorecidos socialmente enfrentavam na difícil tarefa de obter longevidade escolar, mesmo com a expansão do sistema educacional após a Segunda Guerra Mundial.

Forquin (1995) apresenta um resumo de várias dessas pesquisas, que, dentre outros aspectos, relacionavam as desigualdades de acesso à educação e o sucesso escolar à origem social dos alunos. Essas pesquisas revelaram, de um modo geral, que a origem dos estudantes tinha uma influência significativa nos mecanismos de orientação e seleção escolar nos países citados acima. Tais estudos foram importantes, ao derrubarem pressupostos defendidos pelas análises funcionalistas, pois mostraram que a questão do desempenho escolar dos alunos não dependia exclusivamente dos “dons individuais”. De fato, para que um estudante da classe

desfavorecida obtivesse sucesso escolar, ele deveria vencer inúmeros obstáculos, pois se defrontaria com uma barreira de discriminação social fortemente estruturada. Segundo Forquin (1995, p.81), “o fracasso escolar não se reparte aleatoriamente em relação à origem social dos alunos, mas atinge de forma muito mais maciça e regular as crianças dos meios populares”.

Uma contribuição fundamental para se entender a questão das diferenças de desempenho escolar, não somente relacionadas à questão social, mas também a questão cultural, é encontrada na sociologia de Pierre Bourdieu (2003), que apresenta um novo quadro teórico de análise, com contribuições valiosas para os estudos nesse campo. Esse autor procura em sua obra romper com o velho dilema que perpassa as ciências sociais do subjetivismo ou objetivismo, e propõe como alternativa uma teoria da prática que teria como elemento fundamental o conceito de “habitus” que é assim definido por ele:

... sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente (BOURDIEU, 2006,p.53 e 54).

O “habitus” seria substancialmente influenciado pela posição dos indivíduos na estrutura social. Dessa forma, os gostos, as crenças, as maneiras de pensar, agir e vestir estariam fortemente atrelados à condição social e cultural do indivíduo. Segundo o autor, “uma das funções da noção de “habitus” é a de dar conta da unidade de estilo que vincula as práticas e os bens de um agente singular ou de uma classe de agentes” (BOURDIEU, 2008, p.21). Os habitus são produtos das divisões existentes no campo social e, ao mesmo tempo, produzem distinções entre os indivíduos e classes, ou seja, “distintos, distinguidos, eles são também operadores de distinções” (BOURDIEU, 2008, p.22).

Em sua obra: *A Distinção* (2007), Bourdieu analisa a relação entre a incorporação das estruturas objetivas pelos indivíduos que estão situados em diferentes posições no espaço social e a transformação dessas diferenças em signos de distinção. Assim, os sujeitos passam a perceber o mundo a partir da estética dominante, os gostos passam “a funcionar como marcadores da classe” (BOURDIEU, 2007, p.9). Dessa forma, o autor afirma que:

...nada determina mais a classe e é mais distintivo, mais distinto, que a capacidade de constituir, esteticamente, objetos quaisquer ou, até mesmo, “vulgares”, ou a aptidão para aplicar os princípios de uma estética “pura” nas escolhas mais comuns da existência comum – por exemplo, em matéria de cardápio, vestuário ou decoração da casa – por uma completa inversão da disposição popular que anexa a estética à ética (BOURDIEU, 2007, p.13).

A importância concedida por Bourdieu (2003) à dimensão simbólica constitui-se em uma marca no trabalho desenvolvido pelo autor e o diferencia do pensamento marxista, pois essa corrente reduz o papel das produções simbólicas, uma vez que elas são vistas como simples ideologias impostas à sociedade pelas classes dominantes. Bourdieu (2003), não nega a importância dessas produções na reprodução das estruturas de dominação, mas vai além dessa ideia ao afirmar que os sistemas simbólicos seriam, autenticamente, sistemas de percepção, pensamento e comunicação, ou seja, eles são estruturas estruturadas e estruturantes.

De acordo com o autor, “a arte e o consumo artístico estão predispostos a desempenhar, independentemente de nossa vontade e de nosso saber, uma função social de legitimação das diferenças sociais” (BOURDIEU, 2007, p.14). Os habitus produzem os estilos de vida, “conjunto unitário de preferências distintivas que exprimem, na lógica específica de cada um dos subespaços simbólicos – mobiliário, vestuário, linguagem ou *hexis* corporal – a mesma intenção expressiva” (BOURDIEU, 2007, p.165). Os indivíduos das classes populares desenvolvem o que Bourdieu (2007, p.357) chama de princípio de conformidade, ou seja, há, entre os indivíduos, chamadas à ordem, espécie de advertência moral do grupo, do tipo “quem ela pensa que é, “isso não é para pessoas como nós”, toda vez que um deles

arrisca transpor sua fronteira social e cultural. Portanto, a dimensão simbólica exerce um papel fundamental na produção e reprodução da vida social.

Em relação ao campo de produção simbólica, acima referido, Bourdieu (2003), analisa a imposição da cultura dominante aos dominados, os quais a veem como a cultura legítima. Esse arbitrário cultural é inculcado às classes dominadas através de várias instâncias, mas a escola é uma instituição privilegiada para esse trabalho, pois com a obrigatoriedade escolar, estabelecida em diversos países, dia após dia os estudantes das classes populares são submetidos a esse processo, que o autor denomina de violência simbólica. Dessa forma, Segundo Nogueira e Nogueira (2004):

A tese central de Bourdieu é a de que os indivíduos normalmente não percebem que a cultura dominante é a cultura das classes dominantes e, mais do que isso, que ela ocupa uma posição de destaque justamente por representar os grupos dominantes. Eles acreditam que esse padrão cultural ocupa uma posição elevada nas hierarquias culturais por ser intrinsecamente superior aos demais. Em outras palavras, os indivíduos perceberiam como hierarquias apenas simbólicas o que seriam, principalmente, hierarquias sociais entre grupos e classes (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p.46).

A família e a escola, responsáveis pelas socializações primária e secundária, são instituições fundamentais na formação desses “habitus”. No entanto, esse conjunto de disposições teria uma certa flexibilidade, pois, ao longo da vida, estariam sujeitas às adaptações às diversas experiências vivenciadas pelos indivíduos. Portanto, para o autor as ações dos sujeitos não seriam completamente autônomas, nem determinadas de forma mecânica pelas estruturas econômicas e sociais. A partir disso, Nogueira e Nogueira (2004) fazem a seguinte observação:

Bourdieu realça essa dimensão flexível do habitus, o que ele chama de relação dialética ou não mecânica do habitus com a situação, antes de mais nada, como forma de evitar uma recaída no objetivismo. O autor insiste que o habitus seria fruto da incorporação da estrutura social e da posição social de origem no interior do próprio sujeito. Essa estrutura incorporada seria colocada em ação, no entanto, ou seja, passaria a estruturar as ações e representações dos sujeitos,

em situações que diferem, em alguma medida, das situações nas quais o habitus foi formado. O sujeito precisaria então, necessariamente, ajustar suas disposições duráveis para a ação, seu habitus, formado numa estrutura social anterior, à conjuntura concreta na qual age (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p.28).

Para Bourdieu (2006), só podemos compreender as práticas de um indivíduo se “as relacionarmos com a estrutura objetiva que define as condições sociais de produção do ‘habitus’ (que engendrou essas práticas), com as condições do exercício desses “habitus”, isto é, com a conjuntura que, salvo transformação radical, representa um estado particular dessa estrutura” (p.58). As condições objetivas de vida, vivenciadas pelos sujeitos, produzem neles disposições que os fazem ajustar seus desejos e ações ao que eles consideram possível em sua realidade objetiva, levando-os a excluir o impensável. O autor chama a atenção para o fato de que desenvolvemos um sentido de jogo, que nos facilita tomar decisões ao longo da vida e sonhar com o possível. Isso significa que ao agirmos cotidianamente, como em um jogo, não precisamos parar todo momento antes de cada ato e examiná-lo para então escolhermos as nossas ações. O habitus é, portanto, “essa espécie de senso prático do que se deve fazer em dada situação – o que chamamos, no esporte, o senso do jogo, arte de antecipar o futuro do jogo inscrito, em esboço, no estado atual do jogo” (BOURDIEU, 2008, p.42).

Outro elemento também relevante para este estudo, refere-se à noção de capitais: social, econômico e cultural, desenvolvida por Bourdieu (1998, p.73). Com relação ao último tipo de capital, o autor defende a ideia de que ele possibilita o rompimento “tanto com a visão comum que considera o sucesso ou fracasso escolar como efeito das ‘aptidões’ naturais, quanto às teorias do ‘capital humano’”. Segundo ele:

Os economistas deixam escapar por um paradoxo necessário, o mais oculto e determinante socialmente dos investimentos educativos, a saber, a transmissão doméstica do capital cultural. Suas interrogações sobre a relação entre a “aptidão” (*ability*) para os estudos provam que eles ignoram que a “aptidão” ou o “dom” são também produtos de um

investimento em tempo e em capital cultural (BOURDIEU, 1998, p.73).

As famílias transmitem a seus filhos, segundo o autor, um certo capital cultural e um certo *ethos*. Essa noção de transmissão é fundamental para entender as desigualdades diante da escola, pois esse tipo de capital age com mais força do que o capital econômico sobre tais desigualdades. O capital cultural escolarmente rentável se concentra, sobretudo, em três dimensões: informações sobre o sistema e as trajetórias escolares, saberes e gostos, relacionados à cultura dominante, e facilidade, elegância e riqueza no uso da linguagem padrão. Quanto maior a proximidade cultural das crianças e de suas famílias em relação à cultura escolar, a qual, como já foi dito acima, representa, para Bourdieu (1998), a cultura dominante, as chances de sucesso escolar se tornam também maiores. Pode-se dizer que o aluno da classe popular tenderia a se sentir na escola como um estrangeiro que chegasse a um país sem saber a língua, os costumes e a cultura desse país. Segundo Bourdieu (1998):

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (BOURDIEU, 1998, p.53).

Vê-se, portanto, que o autor defende a tese de que a escola conserva e legitima as desigualdades sociais, em oposição à ideologia do dom e ao mito da escola libertária, que promoveria a equalização social. Os sujeitos tenderiam, de acordo com suas condições objetivas, a desenvolverem o gosto pelo provável e rejeitarem o improvável. Dessa forma, a posse de um importante capital cultural pelos estudantes e suas famílias exerceria uma forte influência em relação às suas aspirações escolares, que seriam as mais altas possíveis. Já os alunos oriundos das classes populares teriam uma fraca

expectativa em relação à longevidade e sucesso escolares, devido à posse de um reduzido capital cultural.

Os relatos orais das ex-alunas do Curso Normal Superior, as quais terão seus perfis traçados no próximo capítulo, vêm ao encontro, em parte, dos elementos da sociologia de Pierre Bourdieu abordados neste estudo. Para essas alunas, havia um enorme distanciamento cultural, entre elas e a cultura veiculada pelo mundo escolar, obrigando-as, ao ingressarem nesse mundo, a “se esvaziarem do que eram, a se virarem do avesso”: nas palavras de uma entrevistada.

Lahire (1997) demonstra, através das pesquisas realizadas sobre o sucesso escolar nesses grupos, como há um desconhecimento nos estudos acadêmicos, sobre essas famílias as quais são tomadas em vários trabalhos como se fossem homogêneas. O autor nos mostra em seus trabalhos a existência de pais que mesmo analfabetos, ou possuindo uma baixa escolaridade, valorizam e incentivam o estudo de seus filhos, sacrificando-se, muitas vezes, para que eles alcancem uma longevidade escolar. Essa imagem da classe desfavorecida revelada por ele contradiz também o senso comum que tende a ter uma visão preconceituosa acerca desses sujeitos, julgando esses pais relapsos em relação à educação escolar de suas crianças. O autor concorda com grande parte da teoria sociológica construída por Bourdieu em uma escala de estudos macrossocial. Porém, em uma dimensão que privilegia o universo microssocial, ele se distancia desse teórico, pois “a subjetividade não pode ser diretamente deduzida do pertencimento a uma dada categoria social ou da posição ocupada no espaço social” (NOGUEIRA;NOGUEIRA, 2004, p.28).

No que diz respeito ao sucesso escolar, Lahire (1997) afirma que esse sucesso estaria ligado à relação existente entre família e escola. Há famílias, como foi dito acima, que, mesmo não tendo um capital cultural ou econômico satisfatório, conseguem oferecer condições morais, financeiras e afetivas, de maneira explícita e/ou implícita, que possibilitam desenvolver nas crianças disposições de enfrentar as regras do jogo escolar e de terem êxito diante das exigências escolares. Esse autor, portanto, contribui para um melhor

esclarecimento da temática abordada nesta pesquisa, uma vez que as alunas oriundas dos meios populares que entrevistei estariam fadadas ao fracasso se a origem social e cultural definisse completamente a trajetória escolar de um indivíduo.

Outra questão explorada por Lahire (2002), que também contribui para este trabalho, diz respeito à sua discussão sobre o conjunto das teorias da ação e o esboço de uma teoria do ator plural. Esses aspectos fornecem elementos para analisar as trajetórias pessoais, escolares, acadêmicas e profissionais das alunas-professoras, sujeitos da investigação desenvolvida nesta pesquisa. Segundo Lahire (2002, p.18), as teorias da ação estão divididas em dois pólos. O da unicidade do ator, posição assumida por Pierre Bourdieu (2003) ao formular sua teoria do “habitus”, que compreende de maneira unitária as dimensões da prática. E o da fragmentação interna do ator, em que se admite a multiplicidade dos conhecimentos advindos das experiências vivenciadas por esse ator. Lahire (2002) afirma, a respeito da primeira posição, que ela é útil para se compreender um grupo social numa dimensão macrossociológica, mas que “a realidade social encarnada em cada ator singular é sempre menos lisa e menos simples” do que na segunda. Um bom exemplo, citado por Lahire (2002), que ilustra essa discussão do autor sobre os diferentes pólos das teorias da ação está no caso de uma pesquisa conduzida por estudantes de ciências sociais. Lahire (2002) mostra que nessa pesquisa os estudantes sentiram um grande desconforto ao entrevistarem operários e artesãos, pois esperavam encontrar todas as características desses profissionais, deduzindo-as do pertencimento social deles. No entanto, eles descobrem que esses operários não qualificados, por exemplo, leem muito mais do que o esperado, e, por isso, terminaram por invalidar os dados coletados, atribuindo esse resultado a um erro metodológico em suas pesquisas. Ou seja, ao se pesquisar numa dimensão microsociológica, nem sempre o pesquisador irá encontrar no sujeito a unicidade de “habitus” encontrada em uma dimensão macrossociológica quando se tenta compreender as condutas e características sociais de um grupo social tomado como um todo. Segundo o autor, “a psicologia experimental, mas também uma

parte da psicologia cultural contemporânea, produz bastantes resultados tangíveis, que questionam seriamente as premissas da unicidade”⁶ (p.19)

Lahire (2002), portanto, refuta as teses da unicidade e da homogeneidade do ator, mas ao mesmo tempo critica a fragmentação generalizada ou o fracionamento disseminador, advogada por algumas vertentes teóricas, pois se pode cair num empirismo radical. Sobre essa questão, o autor faz a seguinte advertência:

[...] nas duas tendências teóricas antes citadas, podemos censurar não o fato de teorizar de uma maneira ou de outra, mas teorizar de maneira geral e universal, como se os atores, sempre e em todos os lugares, devessem corresponder ao modelo do ator que elas fabricaram. Ou, a questão da unicidade ou da pluralidade do ator é tanto uma questão histórica (ou empírica) como uma questão teórica. Portanto, a pergunta deve ser colocada nestes termos: quais são as condições sócio-históricas que tornam possível um ator plural ou um ator caracterizado por uma profunda unicidade? (LAHIRE, 2002, p.24).

Quais seriam então as condições sócio-históricas favoráveis a esses tipos de atores? O autor cita Durkheim para explicar as condições favoráveis à unicidade do ator, utilizando as explicações dadas por esse sociólogo acerca das sociedades tradicionais e o regime de internato. Havia nesses casos uma grande homogeneidade entre os indivíduos, e, portanto, uma uniformidade moral e intelectual. Da mesma forma, Lahire (2002) mostra que Bourdieu reatualizou a noção de “habitus” justamente quando pesquisava sobre a sociedade Cabila⁷, que possuía uma grande homogeneidade. Se tivesse levado em consideração esse contexto histórico excepcional, Bourdieu teria, segundo o autor, de relativizar a unicidade do conceito de “habitus”. Nesse sentido, Lahire (2002, p.27) acredita que Bourdieu comete um erro, ao tentar utilizar um modelo teórico construído na análise de uma sociedade pré-

⁶ O autor afirma partir, em suas reflexões, de uma específica teoria da ação, aquela desenvolvida por Pierre Bourdieu, entretanto isso não significa que a tenha incorporado integralmente, pois, de acordo com Lahire (2002, p.11), “às vezes é preciso até manter uma certa distância social (relacional) para ousar fazer certas perguntas, para ser capaz de contradizer, refutar, completar, matizar o pensamento de um autor”.

⁷ Trata-se de um estudo antropológico realizado por Pierre Bourdieu em uma comunidade da Argélia denominada Cabila.

industrial, como a sociedade Cabila, com uma fraca diferenciação individual, ao analisar sociedades complexas, com uma forte diferenciação individual, que “produzem necessariamente atores mais diferenciados entre si, também internamente”.

Em relação às sociedades contemporâneas, Lahire (2002) tece considerações sobre a sua complexidade, discutindo a forte diferenciação entre os indivíduos “das esferas de ação, das instituições, dos produtos culturais e dos modelos de socialização”. Segundo o autor:

Entre a família, a escola, os grupos de iguais, as muitas instituições culturais, os meios de comunicação, etc., que são muitas vezes levados a frequentar, os filhos de nossas formações sociais confrontam-se cada vez mais com situações heterogêneas, concorrentes e, às vezes, até em contradição umas com as outras do ponto de vista de socialização que desenvolvem (LAHIRE, 2002, p.27).

Ainda de acordo com o autor, pode-se encontrar condições de socialização homogêneas em sociedades complexas e em grupos profissionais, em que exista um “sentimento de grupo” forte, mas, mesmo assim, “os atores nunca são redutíveis ao seu ser profissional” (p.27). Isso ocorre até mesmo dentro das famílias, que enfrentam dificuldades para impor um modelo único de socialização, embora os indivíduos que as compõem possuem uma fraca diferenciação. Existem famílias, por exemplo, que empreendem uma luta sistemática em prol da escolarização dos seus filhos, sendo que algumas mães das classes favorecidas abandonam inclusive seus empregos para se dedicarem integralmente a esse projeto, mas, mesmo assim, isso não garante aos filhos um total sucesso, pois eles “vivem situações sociais extrafamiliares que tornam particularmente difícil a tarefa dos adultos” (p.30). Lahire (2002) cita a seguinte passagem extraída da obra de Benoliel e Establet (1991), para exemplificar o problema teórico e histórico dos fundamentos sociais da unicidade:

A produção de habitus homogêneos em todas as esferas da vida é um sonho de professor. Às transposições culturais desejadas ou programadas opõem-se muitas resistências:

interesses sociais mobilizados em direções opostas, públicos indiferentes, materiais culturais rebeldes, fontes de legitimidade competitivas. De um lado as intenções de prisioneiros escolares, do outro, a vida social ao ar livre (BENOLIEL; ESTABLET, 1991 *apud* LAHIRE, 2002, p.30).

Portanto, para Lahire (2002, p.31), os indivíduos estão sujeitos, na sociedade contemporânea, durante suas vidas, às variadas socializações, e, portanto, são “portadores de hábitos (de esquemas de ação) heterogêneos e em certos casos, opostos, contraditórios”. A partir disso, considero que as alunas-professoras, devem ser vistas como indivíduos que durante as suas vidas, apesar de oriundos das classes populares, experimentaram uma “pluralidade de mundos sociais”. Assim, é preciso analisar toda a trajetória empreendida por essas alunas-professoras, mesmo que o foco da investigação esteja na tentativa de compreender a influência da formação inicial, em um curso superior para a mudança de seus “habitus” e de suas práticas como docentes. Penso que essa perspectiva é também a melhor por se tratar de um estudo microsociológico.

Em seu livro: *Retratos Sociológicos: disposições e variações individuais*, Lahire (2004) constrói perfis sociológicos dos sujeitos de sua pesquisa e chama a atenção para a carência de estudos que contemplem a vivência dos indivíduos em diversos cenários. O autor diz que em suas pesquisas anteriores à publicação dessa obra constatou:

[...] a ausência de trabalhos que se dedicassem ao estudo dos mesmos indivíduos em diversos cenários, e a pressa dos pesquisadores para extrair deduções de análises de práticas particulares (familiares, escolares, profissionais, culturais...), das disposições, atitudes ou relações gerais com o mundo, supostamente transferíveis de um contexto ao outro (domínio ou subdomínio de práticas, tipo de interação...), bem como a necessidade de novas exigências metodológicas para apreender a variação social dos comportamentos individuais, segundo os contextos de ação (LAHIRE, 2004, p.9).

O autor discute uma questão importante para esta pesquisa, a respeito dos determinantes da ação, que ora privilegiam o passado do ator, suas primeiras experiências (teorias psicológicas ou neuropsicológicas, a teoria psicanalítica e a teoria do “habitus”) e ora privilegiam o presente, para se

entender as condutas do ator (teoria da escolha racional, individualismo metodológico, interacionismo simbólico, etnometodologia). Contudo, Lahire (2004) tece críticas aos dois modelos: no primeiro, costuma-se negligenciar o peso do presente na vida dos atores; e, no segundo, inversamente, o peso do passado. Dessa forma, ele propõe:

[...] tratar teoricamente a questão do passado incorporado, das experiências socializadoras anteriores, evitando negligenciar ou anular o papel do presente (da situação) fazendo como se todo nosso passado agisse “como um só homem”, em cada momento de nossa ação; deixando pensar que seríamos, em cada instante – e iniciássemos a cada momento –, a síntese de tudo o que vivemos anteriormente e que se trataria então de reconstruir esta síntese, este princípio unificador, esta fórmula (mágica) geradora de todas as nossas práticas (LAHIRE, 2004, p.47).

É, portanto, dessa forma que venho buscando compreender as ações das alunas-professoras, sujeitos da pesquisa, considerando tanto o passado quanto o presente, sendo este último, de acordo com Lahire, fundamental na perspectiva da pluralidade dos atores.

Perrenoud (1993, p.108) se apropria e recontextualiza o conceito de habitus, utilizado por Bourdieu, no campo de formação de professores. Para Perrenoud (1993), o “habitus” “é formado por rotinas, por hábitos no sentido comum da palavra, mas também por esquemas operatórios de alto nível”. Para ele, o trabalho do professor em seu cotidiano é repleto de situações novas e imprevistas, e para dar conta delas o docente é obrigado a improvisar respostas, mas esse ato não é simplesmente uma repetição mecânica, pois ele obriga o professor a inovar.

É possível formar professores sem a pretensão de construir um “habitus” profissional? Para o autor, que apresenta essa questão, mesmo que se queira dispensar essa construção, “todo currículo visível ou oculto, toda instituição educativa, forma e transforma o habitus, através do exercício do ofício de aluno ou de estudante e da individualização espontânea dos percursos de formação” (PERRENOUD, 2001, p.162). No entanto, ele ressalta que isso não garante a produção de competências socialmente valorizadas e que o mesmo pode ocorrer durante os estágios vivenciados durante o curso

de formação inicial e nos anos iniciais da carreira. De acordo com o autor, no exercício da profissão, com o passar dos anos, “a parte das rotinas sob controle da parte menos consciente do habitus vai crescendo”, todavia, isso não quer dizer, que a ação racional seja estranha ao “habitus” (PERRENOUD, 2001, p.164 e 166).

À medida que o professor avança na profissão surge, segundo Perrenoud (2001), um novo estrato de “habitus” que deve sua origem a sua experiência de classe. Ele aprende com a sua vivência no magistério a construir esquemas para lidar com a indisciplina de seus alunos e ignorar certos incidentes individuais porque sabe que a gestão da classe é mais importante e demanda essa posição. Ao agir muitas vezes na urgência, tanto na sua lida diária com os alunos, como na elaboração de aulas, atividades e correção de avaliações, o professor mobiliza seu “habitus”, mas acredita que sua ação foi espontânea e autônoma. Para o autor, “nossa dependência mais forte é uma relação à parte menos explícita e reconhecida de nosso próprio “habitus” (PERRENOUD, 2001, p.169)”. No entanto, isso não significa que o “habitus” se oponha aos saberes. De acordo com o autor:

O “habitus” não se opõe aos saberes como o instinto se oporia à razão. Ele simplesmente traduz nossa capacidade de operar “sem saber”, em uma rotina econômica ou para fazer face às emergências do cotidiano. Isto não significa de modo algum que operamos sem saberes, sem representações da realidade passada, atual, virtual, desejável, sem teorias de fenômenos com os quais somos confrontados e que desejamos dominar. Em toda ação complexa, mesmo em situação de urgência ou no quadro de uma rotina, manipulamos informações, representações, conhecimentos pessoais e saberes sociais (PERRENOUD, 2001, p.170).

Com o tempo o docente incorpora também ao seu “habitus” profissional maneiras de se portar, de se deslocar em sala e saberes que ele julga importantes, não aceitando a idéia de que os estudantes ignorem esses saberes, não pelo fato de eles serem imprescindíveis aos seus futuros profissionais, e sim pelo seu apego a estes. Além disso, o autor afirma que o docente é um profissional que, ao atuar, recebe interferências de tudo que é

como pessoa, suas preferências e antipatias. Para ele, o professor mesmo evitando mostrá-las abertamente “não é tampouco uma máquina de educar desprovida de emoções, de preconceitos etnocêntricos, de desejos, de contas a acertar com sua própria infância” (PERRENOUD, 2001, p.167).

Dessa forma, Perrenoud (1993, p.108, 109) propõe outra questão: “Poderá a formação de professores construir o seu “habitus”? Ele acredita que isso só será possível em um tipo de formação, em que os futuros professores possam vivenciar situações de ensino regularmente, para “analisarem o que pensaram, sentiram e fizeram”. O autor ainda completa dizendo: “deste modo, o ‘habitus’ pode-se construir não em circuito fechado, mas à medida de uma interação entre a experiência, a tomada de consciência, a discussão, o envolvimento em novas situações”.

Nesse sentido, o mais importante nesta pesquisa foi identificar e analisar a “tomada de consciência” que as professoras tiveram em relação a sua prática. Só essa consciência permite a mudança de “habitus”. Assim, não nos preocupamos em saber se o que as professoras disseram correspondia à realidade de suas práticas. Se o curso oferece condições para a professora refletir sobre sua prática e analisá-la, já cumpriu com seu papel. A mudança real da prática implica condições que vão além das disposições dos docentes.

Acredito ser importante também atentar para os limites da formação de professores, no sentido de que ela possa promover uma grande mudança no ensino, uma vez que essa formação ocorre nos institutos de formação, que, como observa Perrenoud (1993), não possuem uma completa autonomia em relação ao sistema escolar:

É evidente que existem espíritos inovadores nas escolas normais. Mas tendo em conta as estruturas, a sua margem de manobra não é muita. Se as tendências dominantes do sistema forem conservadoras, os formadores não poderão empreender uma ação independente e preparar professores cujas atitudes ou competências sejam contrárias às expectativas da autoridade escolar (PERRENOUD, 1993, p.96).

Perrenoud questiona ainda se podemos mudar as práticas dos professores ao se modificar a formação. Ele afirma que a mudança ocorrerá somente se as seguintes condições forem satisfeitas (PERRENOUD, 1993, p.100):

1. “que a formação prepare as pessoas não só a seguir ideais, mas a conservá-los face às imposições concretas da prática”;
2. “que a formação, enquanto mensagem prescritiva, não seja constantemente desmentida pelas outras mensagens que os professores recebem”;
3. “que o funcionamento do sistema escolar seja tal que os professores tenham um interesse pessoal em pôr em prática a formação recebida”

A partir do exposto acima, acredito, como Nóvoa (1992), cujas idéias sobre o ofício de professor serão explicitadas ao longo deste estudo, que, no exercício da profissão docente, o “eu pessoal e o eu profissional” se entrecruzam em todo momento, havendo, portanto, também um entrecruzamento das maneiras de pensar, sentir e agir e o “habitus” profissional.

Nesta pesquisa busco compreender e explicar possíveis mudanças no “habitus” de um grupo de professoras e transformações em suas práticas docentes a partir da inserção no Curso Normal Superior. Este curso propiciou às docentes, sujeitos da investigação, a tomada de consciência da parte do “habitus” de sua ação pedagógica? Houve a seguir, uma mudança em suas práticas docentes? Este estudo possui uma particularidade, uma vez que essas professoras já exerciam o magistério no período anterior ao ingresso nesse curso e continuaram atuando como docentes ao longo dele. Esse duplo papel vivenciado por elas, o de alunas e professoras, pode ter sido um fator que favoreceu a tomada de consciência de seu “habitus” como docentes e levou a uma mudança da sua prática pedagógica?

Bondía (2002) faz uma importante reflexão sobre a educação ao pensá-la a partir do par experiência/sentido. O autor ao buscar o significado da palavra experiência em várias línguas nos mostra que em várias delas, como

no português, francês, espanhol, ou alemão, ela indica algo que nos passa, que nos acontece, que nos toca. Portanto, para ele, a informação não é experiência. De nada adianta o excesso de informação com que somos bombardeados cotidianamente no mundo moderno, se nada nos acontece, se não há experiência, no sentido da palavra ressaltado pelo autor. Assim, ele critica os que pensam que basta ter informação para se ter aprendizagem, “como se o conhecimento se desse sob a forma de informação” (p.22). Além disso, a velocidade dos acontecimentos e a falta de tempo que caracterizam a atualidade impedem a experiência que requer tempo, silêncio e memória para se dar. Dessa forma, o autor nos diz o que é preciso para que haja experiência, o que é preciso para que algo nos aconteça:

... requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDÍA, 2002,p.19).

Em relação ao sujeito da experiência o autor o descreve como um sujeito passivo, não no sentido que comumente damos a palavra, opondo-a a atividade, mas passivo no que se refere a uma disponibilidade, a uma receptividade e paixão capaz de propiciar que a experiência aconteça. A transformação é um componente fundamental da experiência, e para que ela ocorra é preciso que o sujeito corra riscos, se exponha e que se submeta ao novo. No que tange ao saber adquirido pela experiência, ele resalta sua subjetividade, sua particularidade, e afirma que “se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência” (p.27).

A reflexão feita pelo autor a respeito da educação, tendo a experiência como um elemento fundamental para pensá-la, traz uma importante contribuição para a análise da repercussão do curso superior nas vidas

peçoais e profissionais das entrevistadas. O curso Normal Superior teria se constituído em uma experiência, no sentido proposto por ele, de mudança, ruptura? Quais os diferentes significados atribuídos pelas professoras a esse acontecimento?

3.2 Formação e prática docente

Em relação ao campo teórico específico da formação de professores, analisarei, em linhas gerais, alguns dos seus principais problemas, avanços e orientações a partir de pesquisas realizadas por diversos autores e a contribuições deles para essa pesquisa.

Segundo Garcia (1999):

[...] a formação de professores é uma área de conhecimentos, investigação e proposições que se dedica aos processos através dos quais os professores (individualmente ou em equipes) aprendem a ensinar e desenvolvem suas competências e conhecimentos profissionais de modo a melhorar a aprendizagem dos alunos e a qualidade de ensino (GARCIA, 1999. *apud* LIMA, 2003, p.34).

Para Nóvoa (1995):

A formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no setor educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui produz-se uma profissão. Ao longo da sua história, a formação de professores tem oscilado entre modelos acadêmicos, centrados nas instituições e em conhecimentos “fundamentais”, e modelos práticos, centrados nas escolas e em métodos “aplicados”. É preciso ultrapassar esta dicotomia, que não tem hoje qualquer pertinência, adotando modelos profissionais, baseados em soluções de parceria entre as instituições de ensino superior e as escolas, com um reforço dos espaços de tutoria e de alternância (NÓVOA, 1995, p.26).

Gatti (1997) também aborda, como Nóvoa, a dificuldade de se unir teoria e prática nos cursos destinados à formação de docentes. Geralmente o currículo desses cursos é composto por um conjunto de disciplinas do

conteúdo específico e por outro grupo de disciplinas da área pedagógica, e a prática ocorre somente durante os estágios.

Sacristán (2000, p.166, 167), ao discutir sobre autonomia docente afirma que os professores possuem uma autonomia relativa em seu ofício, pois o exercem em instituições de ensino que têm “normas de funcionamento marcadas às vezes pela administração, pela política curricular, pelos órgãos de governo de uma escola ou pela simples tradição que se aceita sem discutir.” Portanto, é preciso certa cautela em relação às observações feitas pelas entrevistadas sobre as mudanças em suas práticas, narradas tanto no memorial, como nas informações que coletei oralmente nesta pesquisa. Segundo o autor:

A margem de autonomia que o sistema educativo e curricular deixa nas mãos dos professores é o campo no qual eles desenvolverão sua profissionalização. Isso é uma opção e o resultado de situações históricas, referenciais políticos e práticas administrativas e de um nível de capacitação no professorado. A autonomia sempre existe, mas suas fronteiras também. É preciso ver a autonomia profissional de cada professor individualmente considerado, ou da profissão como grupo de professores, dentro do quadro de determinantes da prática (SACRISTÁN, 2000, p.168).

Sacristán (2000, p.168) também afirma que “por muito controlada, rigidamente estruturada, ou por muito tecnicada que uma proposta de currículo seja, o professor é o último árbitro de sua aplicação nas aulas”. Portanto, de acordo com o autor, o professor possui certa autonomia na execução de seu trabalho nas salas de aula. Além disso, para o autor, se a formação do professor foi precária em vários aspectos, como no cultural, científico e pedagógico, o docente tende a uma acomodação, frente às inúmeras regulações e intervenções a que estão sujeitos. A partir dessa afirmação de Sacristán (2000), julgo que fazer um curso superior, mesmo que esse curso possua problemas e limitações, possa oferecer potencialmente uma maior autonomia para os professores da Educação Infantil e das primeiras séries do Ensino Fundamental em relação ao seu processo de trabalho.

Esta investigação envolve também a questão do saber docente e a sua relação com a prática dos professores em sala de aula. Por isso, gostaria de apresentar, em linhas gerais, a investigação efetuada por Gauthier *et al.* (1998) sobre essa temática.

Os autores em questão analisaram uma extensa literatura resultante de pesquisas efetuadas por vários estudiosos que tentaram estabelecer um “repertório de conhecimentos” que correspondesse aos saberes profissionais próprios do professor. Para eles:

[...] as inúmeras pesquisas realizadas nos últimos anos, com o objetivo de definir um repertório de conhecimentos para a prática pedagógica, podem ser interpretadas como uma série de incentivos para que o docente se conheça enquanto docente, como uma série de tentativas de identificar os constituintes da identidade profissional e de definir os saberes, as habilidades e as atitudes envolvidas no exercício do magistério (GAUTHIER *et al.*, 1998, p.18).

O trabalho desses autores contribui para identificar esses saberes e desvendar a natureza do trabalho docente. Para eles em muitos estudos sobre o processo do trabalho docente, os autores abordam a questão da complexidade do trabalho de ensino, inclusive para ressaltar a sua especificidade e diferenciá-lo de outras profissões. Todavia são quase sempre considerações gerais que não permitem um entendimento satisfatório das peculiaridades desse trabalho.

Não existem ainda, segundo as considerações de Gauthier *et al.* (1998, p.19), respostas definitivas às seguintes questões, relacionadas ao repertório de conhecimentos próprios do ensino: Que repertório é esse? De onde vem e como é construído? Quais são os seus limites, e quais as implicações inerentes à sua utilização? Para eles, apesar da tarefa de desvendar esse repertório ser árdua, ela é de extrema importância, pois:

[...] constitui uma condição fundamental para a profissionalização do ensino e permite contornar dois obstáculos fundamentais que sempre se impuseram à pedagogia: primeiro, o da própria atividade docente, por ser uma atividade que se exerce sem revelar os saberes que lhe

são inerentes; segundo, o das ciências da educação, por produzirem saberes que não levam em conta as condições concretas de exercício do magistério (GAUTHIER *et al.*, 1998, p.19).

Ao refletirem sobre o trabalho de ensinar, os autores analisam algumas ideias pré-concebidas sobre como exercer bem esse ofício, como: “basta conhecer o conteúdo, ter talento, bom senso, seguir a intuição, ter experiência, ou ter cultura” (p.28). Nas narrativas das alunas presente nos memoriais, essas crenças, sobre como exercer bem o magistério, eram defendidas por elas, ao iniciarem o curso Normal Superior. Segundo os autores, “embora expressem uma certa realidade, esses enunciados vêm impedir, de forma perversa, a manifestação de saberes profissionais específicos, pois não relacionam a competência à posse de um saber próprio ao ensino” (p.28). Daí a expressão utilizada por eles para identificar a situação problemática em que se encontra a profissão de professor, a de “um ofício sem saberes”.

Mas, para Gauthier *et al.* (1998, p.25,26), “a tendência inversa também existe, ou seja, a de formalizar o ensino, mas reduzindo de tal modo sua complexidade, que ele não mais encontra correspondente na realidade”. Pode-se, assim, resumir essa situação através de outra expressão utilizada pelos autores: “saberes sem ofício”. As faculdades de educação produziram saberes formalizados a partir de algumas pesquisas, mas “esses saberes não se dirigiam ao professor real, cuja atuação se dá numa verdadeira sala de aula, mas a uma espécie de professor formal, fictício, que atua num contexto idealizado, unidimensional, em que todas as variáveis são controladas”.

Para esses estudiosos, é preciso evitar esses dois erros: “um ofício sem saberes” e “saberes sem ofício”, e caminhar, vencendo o desafio da profissionalização rumo “à construção de um ofício feito de saberes”. Os autores identificam como saberes necessários ao ensino, o saber disciplinar, curricular, das ciências da educação, da tradição pedagógica, experiencial e da ação pedagógica. Porém, é sobre esse último saber citado, o saber da ação pedagógica, que “é o saber experiencial dos professores, a partir do momento em que se torna público e que é testado através das pesquisas

realizadas em sala de aula” (p.33), que esses pesquisadores concentraram seus esforços na tentativa de revelá-lo.

Esses autores analisaram várias pesquisas sobre a prática dos professores em sala de aula e o resultado surpreende, pela riqueza e variedade, de saberes que envolvem o exercício do magistério. Citarei alguns desses saberes, pois não é possível descrever, aqui, todos eles: a gestão da matéria, que envolve o planejamento dos objetivos do ensino, dos conteúdos de aprendizagem, das atividades de aprendizagem; a gestão da matéria no processo de interação com os alunos; a avaliação da fase de gestão da matéria, no processo de interação com os alunos; a avaliação da fase de gestão da matéria; a gestão de classe e vários outros.

Além da descrição detalhada desses saberes, fica evidente, no trabalho desenvolvido por Gauthier *et al.* (1998, p.275), que “existem comportamentos de ensino mais eficazes que outros no tocante, de um lado” à preparação, à apresentação e à avaliação dos conteúdos, e, de outro lado, à moderação do comportamento dos alunos”. Este estudo auxilia no entendimento dos saberes que compõem a prática dos professores em sala de aula, os quais teriam sofrido alterações a partir da inserção dos sujeitos em um curso superior. Nas entrevistas que realizei, as professoras egressas do Curso Normal Superior confirmaram essa hipótese.

Segundo Marcelo (1997, p.51), a pesquisa acerca da formação de professores tem se intensificado a partir da década de 1980. As primeiras pesquisas se voltavam para a compreensão do que era um ensino eficaz, mas, ao longo do tempo, outras questões foram surgindo, ligadas ao conhecimento dos professores. Se inicialmente o foco das investigações era sobre os professores em formação, com o tempo surgiram estudos acerca dos docentes iniciantes e em exercício na carreira. O autor afirma que inserido no paradigma do pensamento do professor, na atualidade, estão os estudos centrados “na indagação sobre os processos pelos quais os professores geram conhecimentos, além de sobre quais tipos de conhecimentos adquirem”. Para o autor existem três linhas de pesquisa sobre o conhecimento do professor: os estudos sobre o processamento de informação e comparação

entre especialistas e principiantes, as investigações que focalizam o conhecimento prático dos professores e a pesquisa sobre o conhecimento didático do conteúdo.

Zeichner (1998) apresenta um panorama sobre as tendências da pesquisa sobre formação de docentes nos Estados Unidos. Segundo ele, a formação de docentes, tanto inicial quanto continuada, tem enfatizado, hoje, a formação de profissionais reflexivos. Nos últimos quinze anos, segundo o autor, houve uma grande mudança em relação à pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. De estudos exclusivamente positivistas, passou-se a conceder atenção ao pensamento do professor, e ocorreu um grande crescimento na utilização de métodos de pesquisa como a etnografia, a investigação narrativa e análises críticas. Apesar do elevado status atingido pela pesquisa sobre a formação de professores nesse país, isso não representou uma melhoria no status dos formadores de docentes. De acordo com Zeichner (1998):

[...] a formação de professores continua a ser um trabalho de baixo status, mal reconhecido dentro da academia, e os cursos de formação de professores continuam a ser enormemente subfinanciados em comparação com outros cursos de formação profissional dentro das universidades (ZEICHNER, 1998, p.78).

O autor dividiu as pesquisas realizadas sobre os professores, nos Estados Unidos, em quatro grandes categorias: pesquisa descritiva, pesquisa conceitual e histórica, estudos sobre a natureza e o impacto das atividades de formação de professores e estudos sobre o aprender a ensinar. Essas pesquisas têm influenciado os formadores de professores, mas em contrapartida há “uma pequena influência da pesquisa sobre o modo como as autoridades governamentais determinam as políticas de formação de professores” (p.83). A grande novidade apresentada nesse campo refere-se ao fato de que é através do desenvolvimento de estudos, que os formadores de professores analisam suas próprias práticas, havendo, dessa forma, segundo o autor, uma estreita conexão entre pesquisa e prática.

No que se refere às orientações que permeiam a formação de professores ao longo da história, Gómez (1997, p.97), fundamentado em Schon (2000), tece críticas à racionalidade técnica – concepção epistemológica da prática, herdada do positivismo, dominante nessa área de formação –, pois ela impõe uma hierarquia de conhecimentos, subordinando os níveis mais aplicados e próximos da prática aos níveis mais abstratos da produção do conhecimento. Além disso, segundo o autor, essa concepção reduz a autonomia do professor, pois “obriga o profissional a aceitar a definição externa das metas de sua intervenção” e sua proposta é centrada no desenvolvimento de competências e capacidades técnicas. Após sua exposição sobre a racionalidade técnica, Gómez (1997, p.102) apresenta o que é comum às novas concepções sobre o papel do professor como profissional. Essas análises enfatizam a prática dos docentes, para o entendimento da maneira como utilizam o conhecimento e enfrentam os problemas vivenciados em seu cotidiano nas escolas, enfim como estabelecem “um diálogo reflexivo com a situação problemática concreta”.

Schon (2000, p.21) é autor de um importante estudo sobre o ensino prático reflexivo (não necessariamente do professor) e advoga uma nova epistemologia da prática. Em sua obra *Educando o Profissional Reflexivo* (2000), ele aponta os elementos que compõem a prática reflexiva: “conhecer-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão sobre a reflexão-na-ação, explorando as relações dessas idéias com a prática do talento artístico e descrevendo as propriedades gerais de um ensino prático reflexivo”.

A crítica à racionalidade técnica, segundo Gómez (1997, p.102), produziu diversas “metáforas alternativas sobre o papel do professor”, mas, apesar das diferenças, elas têm em comum “o desejo de superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento técnico e a prática na sala de aula”. Segundo o autor:

[...] parte-se da análise das práticas dos professores quando enfrentam problemas complexos da vida escolar, para a compreensão do modo como utilizam o conhecimento, como resolvem situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, como experimentam hipóteses de

trabalho, como utilizam técnicas e instrumentos conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos e recursos (GÓMEZ, 1997, p.102).

Acredito que essas novas concepções enriquecem a discussão sobre a formação dos professores, mas, em algumas análises, ocorre uma polarização. Passa-se de um olhar que privilegia o conhecimento, em que se reduz a prática dos professores ao momento de sua aplicação, para outro olhar, que termina desvalorizando o conhecimento teórico, voltando sua atenção, quase exclusivamente para os problemas vivenciados no cotidiano pelos docentes.

Lima (2003, p.214) acredita que se essa perspectiva do professor reflexivo trouxe, por um lado, inegáveis contribuições para o campo da formação dos professores, por outro lado, “pode ter ajudado a consolidar a crença de que a prática basta por si mesma”.

Compartilho a preocupação da autora sobre as perspectivas assumidas pelos estudos sobre o professor reflexivo. No entanto, penso que essa nova abordagem traz também inúmeras contribuições, pois visa, de maneira geral, o surgimento de um profissional mais autônomo, crítico, reflexivo, que não perpetue eternamente as mesmas práticas pedagógicas insossas e rotineiras, as quais contribuem para o fracasso escolar dos alunos e o tédio e sofrimento com que, muitas vezes, os docentes encerram suas carreiras.

No que se refere à formação inicial de professores, Marcelo (1997, p.54) diz que grande parte das pesquisas, sobre esse tipo de formação, refere-se “aos estágios de ensino e ao efeito que eles têm sobre os professores em formação”. Segundo o autor, essas pesquisas vêm demonstrando que os programas de formação têm pouco efeito no que tange às transformações das crenças pessoais dos estudantes, as quais são construídas ao longo de suas trajetórias escolares como alunos, em relação ao que é um bom ensino e um bom professor. Ele cita a revisão feita por Zeichner e Gore (1990) acerca da literatura sobre a socialização dos professores, para reafirmar a ideia da pouca influência dos cursos de formação inicial, sobre as crenças dos professores. Também afirmam que

essa influência é pouco conhecida, pois segundo os autores “apenas começamos a conhecer os fatores específicos que afetam o processo de aprender a ensinar”. Esse conhecimento, ainda limitado sobre o tema, é uma das razões que me instigam a pesquisá-lo.

Em relação a pesquisas que utilizam o conceito de “habitus” de Bourdieu, no campo de formação de professores, existem estudos importantes que vêm sendo realizados por diversos pesquisadores.

Silva (2005) observa que há um grande esforço de estudiosos desse campo em definir o conceito intitulado “habitus professoral” e que, em fins da década de 90, foi possível alcançar uma estrutura teórica mais consistente no que se refere a esse conceito. De acordo com Silva, em sua pesquisa sobre formação e prática docente, dois autores foram fundamentais para a estruturação desse conceito: Pierre Bourdieu, com a noção de “habitus” e a categoria da experiência formulada por Edward Palmer Thompson. Ela relata que ao desenvolver uma investigação sobre o modo por meio do qual se aprende para ensinar na sala de aula percebeu que havia uma semelhança entre a lógica da noção de experiência e a noção de habitus, pois “uma não existe sem a outra, já que o “habitus é a substância da experiência, e vice-versa (SILVA, 2005, p.6). A partir da investigação realizada em uma escola de formação de professores em Araraquara a autora apresentou algumas conclusões sobre o processo de aprendizagem do ofício de professor. Segundo ela, as alunas aprendiam durante o curso o “habitus” de estudante, e não o de “professor”, que será desenvolvido com o exercício da docência. A pesquisadora cita como exemplo dessa situação o fato de os alunos nos cursos de formação docente ler e discutir sobre o tema disciplina na sala de aula, mas não praticar a ação de manter a classe disciplinada como se fossem professores (SILVA, 2005, p.8).

Sanchonete e Neto (2006) também efetivaram uma pesquisa que utiliza o conceito de “habitus” para compreender a prática docente. No estudo em questão, os autores analisaram a prática pedagógica de professores de Educação Física, relacionando-a ao “habitus” profissional e à produção de um currículo oculto na escola. Os pesquisadores, por meio da observação de

aulas de professores dessa disciplina, perceberam que houve “a produção de um currículo oculto baseado nos conteúdos desenvolvidos nas aulas, com predominância dos esportes, e na reduzida participação das meninas, sobretudo nos momentos coletivos” e constataram que o “habitus” profissional constitui-se em um elemento que contribui para produzi-lo (SANCHONETE E NETO, 2006, p.4).

Na revisão da literatura que realizei sobre meu objeto de investigação, localizei uma pesquisa de doutorado, desenvolvida por Lima (2003), sobre a influência do curso de Pedagogia no processo de aprendizagem profissional da docência de alunos-já-professores. A autora reconstruiu a trajetória escolar e de vida de seis desses sujeitos, utilizando a entrevista individual em profundidade.

Ao contrário do que grande parte dos estudos sobre a temática indica, a pesquisadora afirma, a partir dos resultados da investigação que efetivou, que a aprendizagem da docência realmente precede a formação em um curso superior e vai além dele, mas não pode prescindir dele. Segundo ela, o curso teve uma influência importante em relação à ampliação da visão de mundo dos sujeitos pesquisados e, sobretudo, no que se refere às mudanças ocorridas em suas práticas como professores. A condição dos participantes da pesquisa, os quais eram alunos que já exerciam o magistério, também contribuiu, segundo a autora, para essas transformações, como fica explicitado no trecho abaixo:

Na reconstituição dos seus caminhos, do seu percurso de desenvolvimento, o contexto histórico-social dos participantes se destacou como uma determinante fundamental, pois, dadas suas condições materiais de existência, foram conduzidos ao curso de Magistério e à docência. Igualmente fundamental foi a condição peculiar dos participantes. Enquanto alunos-já-professores tornaram-se sujeitos de uma forma específica de práxis, já que tiveram a chance de articular, no locus da sala de aula, como alunos, e no locus da sala de aula, como professores, os saberes profissionais e os saberes acadêmicos (LIMA, 2003, p.305).

Um dado interessante, fornecido pela investigação feita pela autora, diz respeito aos efeitos diretos, mas também aos indiretos, na prática docente

decorrentes do fato dos sujeitos de sua pesquisa estarem realizando um curso superior. Uma professora, que lia pouco, passou a ler mais e a desenvolver este hábito com seus alunos. Outro professor, que também não tinha o hábito da leitura, ao ler mais, durante o curso, ampliou seu vocabulário e conseguiu ir além do conteúdo dos livros didáticos com seus alunos, pois “o curso lhe deu suporte, uma visão mais ampliada dos temas e do conteúdo” (p.263).

Apesar da diversidade terminológica dessas pesquisas, há alguns consensos entre os autores do campo da formação de professores. Um desses consensos está no fato da formação de professores ser caracterizada como um processo que se inicia antes da preparação para a docência e prossegue além dela.

O estudo promovido por Lima (2003) vai ao encontro das minhas observações sobre as transformações ocorridas com os alunos do Curso Normal Superior, tanto no que se refere às mudanças nas práticas pessoais quanto às mudanças, em relação às práticas docentes, relatadas pelo grupo de estudantes que orientei durante a elaboração de seus memoriais acadêmicos e nos relatos orais que coletei nas entrevistas. As alunas dizem, nesses trabalhos e nas entrevistas, que “não são mais as mesmas professoras”, pois o curso foi fundamental em suas vidas, em termos de mudança de atitude como docentes, na articulação teoria-prática, na investigação da prática pedagógica no dia-a-dia da sala de aula.

4 - MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS NAS PRÁTICAS PESSOAIS E PROFISSIONAIS DE ALUNAS EGRESSAS DO CURSO NORMAL SUPERIOR: AS HISTÓRIAS DE ANA E PAULA

4.1 – A seleção das alunas

Após algumas considerações sobre as opções metodológicas, feitas no primeiro capítulo, procurarei inicialmente neste capítulo, expor aspectos particulares da pesquisa efetivada, sua dinâmica, dificuldades encontradas e descobertas. Posteriormente irei explicitar e analisar as histórias de vida das professoras participantes da pesquisa. Neste capítulo tratarei das histórias de vida de Ana e Paula e no capítulo seguinte das histórias de vida de Tereza e Raquel. Assim, optei por entrevistar quatro alunas egressas do Curso Normal Superior, oriundas das classes populares, que já atuavam como professoras ao se matricularem nesse curso, pois busquei analisar as possíveis mudanças em seu “habitus” e na prática docente.

Originariamente, no projeto da pesquisa, pensei em convidar seis professoras para participarem da investigação, mas percebi, ao transcrever as narrativas, que os dados coletados atendiam satisfatoriamente às questões que compõem a investigação e julguei pertinente reduzir o número de entrevistadas para quatro. Como se trata de uma pesquisa qualitativa, sem a pretensão de generalização dos resultados, com uma abordagem biográfica, o que implicou em longas sessões de entrevistas, acredito que o número de participantes foi adequado ao tipo de estudo e condizente com seus objetivos.

Em relação ao pertencimento social das professoras, sujeitos da investigação, é preciso discutir, mesmo que sucintamente, o conceito de classe social. Thompson (1987) deu uma grande contribuição para a compreensão do que caracteriza uma classe social, ao mostrar que não é possível defini-la apenas em relação à posição que os indivíduos ocupam em relação aos meios de produção, uma vez que classe, segundo ele, é uma

formação econômica, mas também cultural, não sendo possível hierarquizá-la e nem tomá-la de forma rígida como o fazem alguns estudiosos.

De acordo com Giddens (2005):

[...] podemos definir uma classe como um agrupamento, em larga escala, de pessoas que compartilham recursos econômicos em comum, os quais influenciam profundamente o tipo de estilo de vida que podem levar. A posse de riquezas, juntamente com a profissão, são as bases principais das diferenças de classe (GIDDENS, 2005, p.234).

No entanto, esse autor analisa o conceito de classe social a partir de algumas teorias, como nos estudos desenvolvidos por Karl Marx e Max Weber, e nos diz como essa definição é ainda bastante insatisfatória e empregada de diversas maneiras. As divisões das classes sociais no mundo ocidental, na atualidade, segundo Giddens, devem ser utilizadas nas pesquisas desenvolvidas pelos sociólogos, levando-se em conta a heterogeneidade desses grupos e que eles não formam uma categoria estática.

Bourdieu (2007) amplia a discussão ao mostrar que, nos dias de hoje, o lazer e os gostos culturais são mais importantes para se definir o pertencimento de classe de um indivíduo que sua ocupação profissional e os fatores econômicos.

As professoras entrevistadas pertencem originalmente às classes populares tomando-se como referência para situá-las nesse grupo social as dimensões econômica e cultural. Os pais das docentes possuem uma reduzida escolaridade formal, uma vez que nenhum deles prosseguiu os estudos após o antigo curso primário. Economicamente, as profissões a que se dedicaram como motorista de caminhão, agricultor, pedreiro, ou no caso das mães, servente, babá, não possibilitaram às famílias gozar de tranquilidade financeira. Todas as professoras relataram as inúmeras dificuldades econômicas enfrentadas por elas. O estilo de vida das famílias do grupo de professoras que participou da pesquisa, que está relacionado ao lazer e aos gostos culturais, mostrou-se também como típico das classes populares.

Todas as entrevistadas foram minhas alunas e fizeram parte de uma turma do Normal Superior que concluiu a graduação em 2005. Optei por um grupo composto por quatro ex-alunas de uma mesma turma, por acreditar que o tempo de afastamento do curso pode produzir diferenças em suas avaliações. Será que, com o passar dos anos, a opinião delas a respeito do Curso Normal Superior persistiria quando as tentativas mal sucedidas de colocar em prática o que aprenderam nos quatro anos de estudos vão se sucedendo? Ou, quando a rotina da profissão as leva a valorizar mais a prática do que o curso, já até mesmo tendo perdido de vista o que aprenderam com ele? Por isso, é mister que o período de afastamento do curso seja o mesmo para todas.

Dei a elas os seguintes nomes fictícios: Ana, Paula, Tereza e Raquel. As duas primeiras foram por mim orientadas em seus memoriais acadêmicos, que como já foi dito na introdução deste trabalho, era um requisito para a conclusão do curso. As narrativas sobre suas experiências escolares, trajetórias acadêmicas e vivências pessoais despertaram em mim o desejo de entrevistá-las. Portanto, do grupo de seis alunas que orientei na feitura desses memoriais, os trabalhos de Ana e Paula foram os que mais chamaram minha atenção, devido ao interesse que suas histórias de vida suscitaram e ao fato de afirmarem que o curso havia sido fundamental para as mudanças de suas práticas docentes. O acaso também facilitou meu contato com as duas ex-alunas, pois fiquei sabendo, na época da escolha das participantes da pesquisa, que elas estavam cursando uma pós-graduação em nível lato sensu em Gestão Escolar na mesma instituição em que se graduaram e na qual eu era nessa época professora de Sociologia da Educação. Esse fato, ou seja, a maior facilidade de contato com as duas professoras somado à curiosidade que a escrita dos memoriais provocou em mim foram fundamentais para que as convidasse a participarem da pesquisa.

A abordagem biográfica implica em longas narrativas, que foram feitas com as duas primeiras entrevistadas, Ana e Paula, no instituto onde as docentes concluíram a graduação e estavam, conforme mencionado acima, na época das entrevistas, cursando uma pós-graduação aos sábados. Já com

relação às outras participantes da pesquisa, Tereza e Raquel, as entrevistas se realizaram na sua totalidade em suas residências.

No caso de Ana e Paula os seus memoriais de graduação auxiliaram na análise das entrevistas, pois foi possível localizar neles informações que complementaram alguns dados sobre a trajetória escolar dessas ex-alunas.

Tive uma conversa inicial com essas professoras, para as quais expliquei os objetivos gerais da pesquisa, e garanti a elas o sigilo das informações. Foi entregue também a todas as docentes para que assinassem, caso concordassem com o seu conteúdo, um documento fornecido pelo Comitê de Ética da UFMG, no qual estava explicitado os objetivos gerais da pesquisa, o convite para a adesão a ela, o compromisso de zelar pelos dados coletados e divulgá-los apenas para fins acadêmico-científicos, assim como a liberdade de se retirarem da investigação, em qualquer momento, se assim o desejassem.

Foram feitas seis entrevistas com a Ana: cinco na instituição onde cursava a especialização, com uma duração média de uma hora e meia cada, e uma na casa dela, que durou duas horas e meia. Todas as cinco sessões realizadas com a Paula também foram realizadas na instituição onde cursava a especialização e tiveram uma duração de aproximadamente uma hora e meia. Como Paula trabalha, tem filhos e ainda cuida de sua mãe, que está enferma, percebi que ir a casa dela para entrevistá-la seria muito incômodo. Acredito que a ida às residências das entrevistadas enriqueceria o meu conhecimento sobre elas, o que foi comprovado no caso do encontro com Ana em sua casa e das entrevistas feitas com Tereza e Raquel. Alguns dos sinais, pistas e indícios de que nos fala Ginsburg (2009), tão importantes para uma investigação, adquirem maior visibilidade, em relação aos seus estilos de vida, quando é possível ir à residência dos sujeitos da pesquisa. Os encontros com Ana e Paula ocorreram no primeiro semestre de 2008 e no final desse ano.

Pelo fato de as duas professoras terem sido minhas alunas na graduação e orientadas por mim durante o curso no processo de elaboração do memorial, houve uma grande facilidade para realizar o primeiro contato. No entanto, acredito que o que mais motivou as docentes a participarem da

pesquisa, além do afeto mútuo e dos objetivos do projeto, foi o fato de elas estarem em contato com a pesquisa científica na pós-graduação. Percebi durante as entrevistas que elas se sentiam orgulhosas por serem sujeitos de uma investigação. As duas comentaram o efeito terapêutico das entrevistas, e de como se recordaram de fatos que estavam adormecidos. De fato, em alguns momentos, as lembranças de acontecimentos tristes em suas vidas as emocionaram, causando-lhes certo desconforto. Contudo, elas também trouxeram, em algumas sessões, retratos de familiares com o intuito de contribuir para o enriquecimento dos relatos.

A escolha de Tereza se deu pela indicação de Ana e Paula que sugeriram, atendendo a meu pedido, os nomes de algumas alunas que eu poderia entrevistar que fossem da mesma turma da graduação da qual elas fizeram parte. Do grupo de alunas citado pelas duas docentes lembrei-me rapidamente de Tereza por ter sido sempre uma aluna muito comprometida com os estudos. Decidi então convidá-la para participar da pesquisa. Como Tereza trabalha como professora de manhã em uma escola e à tarde é funcionária de outra, a princípio ela se mostrou um pouco relutante em aceitar o convite, devido à falta de tempo, mas acabou por assentir a ele, desde que as entrevistas fossem feitas em sua casa aos sábados.

Dessa forma realizei as entrevistas em três sábados alternados, no segundo semestre de 2009, nos meses de outubro e novembro. A duração de cada encontro girou em torno de uma hora e meia. Tereza mostrou-se bastante apreensiva no início da primeira entrevista. Dessa forma julguei necessário dar uma pausa e conversar com ela novamente a respeito da pesquisa e sobre os motivos do seu desconforto. Concluí que estava preocupada com o teor das questões, se seria capaz de respondê-las. Após essa pequena interrupção, percebi que a entrevistada foi se acalmando e a sessão transcorreu normalmente. Durante esses encontros ela me apresentou parte de sua família. Conheci seus pais, duas irmãs e uma sobrinha que mora com a família. Todos me receberam cordialmente e as entrevistas se realizaram num clima de tranquilidade.

O nome de Raquel foi sugerido por Tereza, pois ela foi uma grande amiga e colega durante os anos do curso. Fiz o contato com a Raquel em janeiro de 2010 e ela aceitou o convite para participar da pesquisa desde que as entrevistas se realizassem nesse mês em que estava de férias, pois pelo fato de trabalhar como professora em duas escolas não seria possível dispor de tempo para as entrevistas durante o ano letivo. Dessa forma, fui a sua residência entrevistá-la no mês de janeiro, em duas quintas-feiras consecutivas e nas duas sessões de aproximadamente duas horas e meia concuí as entrevistas. Fiquei conhecendo sua filha que demonstrou interesse pelos encontros e esteve presente em alguns momentos da pesquisa. Alguns dias depois do encerramento das entrevistas, Raquel enviou-me, através de um e-mail, seu memorial escolar que havia elaborado no primeiro período do Curso Normal Superior, pois segundo ela, tal trabalho poderia ser útil na compreensão de sua trajetória escolar no curso primário. Dessa forma, na análise que empreendi sobre os primeiros anos escolares cursados por Raquel, utilizei como fonte de estudo, além de suas narrativas feitas nos encontros que tive com ela, o memorial escolar elaborado pela entrevistada.

Ana e Paula têm a mesma idade, 50 anos na época da entrevista e fazem parte, portanto de uma mesma geração. Tereza e Raquel, 33 e 29 anos de idade, consecutivamente, por sua vez fazem parte de uma outra geração. Esses dados, somado ao fato de pertencerem originariamente às classes populares, explicam algumas coincidências em relação às trajetórias escolares e profissionais vivenciadas por Ana e Paula por um lado, e Tereza e Raquel por outro, uma vez que os contextos sociais, o pertencimento social e as políticas educacionais exercem um peso considerável na história de vida dos docentes. Dessa forma decidi explicitar e analisar as histórias de vida de Ana e Paula em um capítulo e as histórias de vida de Tereza e Raquel em outro capítulo.

Outro pertencimento importante, o de gênero, no caso dos sujeitos da pesquisa, mulheres, também foi levado em conta, na análise das histórias de vida das docentes.

Todos os depoimentos foram gravados e transcritos por mim. Optei por seguir na reconstrução das histórias de vida das professoras uma ordem temporal, da infância até o momento atual vivido por elas. No entanto procurei não impor esse critério de maneira rígida, pois dificilmente em um relato sobre uma história de vida os entrevistados seguem uma ordem linear em relação às suas vivências pessoais, escolares e profissionais. Recuperar, mesmo que parcialmente o passado das quatro professoras, através de suas lembranças e representações, foi fundamental para esta investigação, pois era preciso construir suas identidades pessoais e profissionais. Somente a partir desse retrato foi possível inferir as repercussões do Curso Normal Superior em suas práticas pessoais e profissionais, mesmo que, em alguns momentos da pesquisa, o objeto da investigação pareça se esvaír, ao longo das narrativas tecidas pelas entrevistadas, devido a essa opção metodológica.

Os estudos sobre formação e prática docente, que foram explicitados e analisados no segundo capítulo dessa investigação, evidenciam a importância dos percursos escolares na construção da identidade profissional e mesmo pessoal dos professores. Para Chaves (2006) “na profissão docente a escola é uma instituição onipresente, na qual ingressamos na infância e dela só nos apartamos na aposentadoria” (p.165). Em síntese, o que a autora quer dizer é que as instituições escolares e suas práticas nos marcam de maneira profunda, sendo fortes elementos constituintes de identidades. De acordo com a autora somos “sujeitos institucionalizados, para nos apropriarmos de um conceito mais utilizado no meio jurídico e para remontarmos ao significado clássico do verbo instituir, fundar, criar, marcar” (Chaves, 2006, p. 165). Dessa forma, além da opção pela ordem temporal na coleta das narrativas do grupo pesquisado, julguei fundamental para esta pesquisa reconstruir esses percursos escolares. Assim, foram elaboradas várias questões sobre suas vidas escolares e pessoais desde a Educação Infantil até o Curso Normal Superior.

Para as sessões de entrevistas, foi elaborado um roteiro, adaptado à história específica de cada professora entrevistada. O roteiro completo com todas as questões se encontra no **Apêndice A**. Para elaborá-lo, todas as

obras lidas foram importantes, especialmente os trabalhos desenvolvidos por Lahire (2006), Bourdieu (2007) e Perrenoud (2001).

Bourdieu, em sua obra *A distinção*, apresenta um panorama da sociedade francesa nos anos 70, através de uma análise sobre os gostos dos diferentes agentes ou grupos sociais e suas escolhas em diversos domínios da prática, como “na cozinha ou no esporte, na música ou na política etc” (BOURDIEU, 2008, p.18), utilizando abordagens metodológicas quantitativas e qualitativas. Para o autor, os gostos funcionam como marcadores de classe, sendo os estilos de vida produtos do “habitus”. Os agentes estariam distribuídos no espaço social de acordo com o peso relativo dos diferentes tipos de capital, econômico e cultural que possuam.

Em *A Cultura dos Indivíduos*, Lahire (2006) procura, assim como no estudo realizado por Bourdieu, mencionado acima, conhecer e analisar as práticas culturais dos franceses, a partir de um levantamento estatístico intitulado *As práticas culturais dos franceses de 1997*, e de uma longa série de entrevistas individuais.

A partir da pesquisa empreendida, o autor conclui que “a fronteira entre a legitimidade cultural e a ilegitimidade cultural não separa apenas as classes, mas partilha as diferentes práticas e preferências culturais dos mesmos indivíduos, em todas as classes da sociedade” (LAHIRE, 2006, p.15). Um dado importante, apreendido no estudo, segundo o autor, é a dissonância apresentada pelos perfis individuais investigados, presentes em todas as classes sociais, especialmente nas classes médias e altas. A partir da investigação, Lahire (2006, p.15) também conclui que há uma “maior probabilidade para os indivíduos que compõem a população entrevistada de terem um perfil convergente “por baixo” (de fraca legitimidade) do que “por cima” (de forte legitimidade)”. O autor ressalta que essa variação observada por ele, em seu estudo, em relação às variações intra-individuais de comportamentos culturais, “não invalida, nem substitui as diferenças de desigualdades de acesso à cultura: ela o complementa e o torna mais complexo, evitando que se desenhem caricaturas do mundo social, de grupos e de suas culturas” (LAHIRE, 2006, p.571 e 572).

A leitura das obras, citadas acima, auxiliou-me na elaboração das questões relativas às disposições das entrevistadas (maneiras de pensar, agir e sentir), de seus perfis culturais construídos ao longo de suas vidas e suas possíveis modificações, após o ingresso em um curso superior. Acredito que o estudo desenvolvido por Lahire (2006) não tem a pretensão de invalidar a pesquisa desenvolvida por Bourdieu (2007), mas de complementá-la, apesar de algumas críticas feitas ao pensamento deste autor. Lahire utiliza, em sua investigação, a escala individual e conclui que “o ator individual não põe em prática invariavelmente, transcontextualmente, o mesmo sistema de disposições (ou habitus)”, ou seja, ele acredita que cada indivíduo possua uma pluralidade de disposições e atravesse uma pluralidade de contextos sociais (LAHIRE, 2006, p.617).

Para a elaboração das questões sobre a formação das entrevistadas no curso Normal Superior e suas práticas docentes, foram fundamentais as contribuições de Perrenoud (1993, 2001) nesse campo, especialmente as análises desenvolvidas sobre o “habitus” profissional e a formação de professores.

Sobre a configuração familiar de origem das participantes da pesquisa, foram feitas questões sobre a escolaridade dos pais e avós, a ordem moral doméstica⁸ – configuração utilizada por Lahire (1997), que será analisada a *posteriori* –, as interações familiares, os hábitos alimentares, o lazer, as práticas religiosas e corporais e a relação das entrevistadas com a leitura e a escrita. Esses dados são fundamentais para a elucidação das maneiras de pensar, sentir e agir das docentes engendradas pelo contexto familiar.

Em relação aos primeiros anos escolares vivenciados pelas professoras, foram coletados dados sobre: as impressões acerca da entrada na escola, a aprendizagem da leitura e escrita, a relação da família com a vida escolar e os fracassos e sucessos obtidos por elas; o que nos fornece um

⁸ Lahire apresenta em seu estudo cinco configurações fundamentais para análise da relação família escola no que se refere aos resultados escolares de crianças provenientes dos meios populares: formas familiares da cultura e escrita, as condições e disposições econômicas, a ordem moral doméstica, as formas de autoridade familiar e as formas familiares de investimento pedagógico. A ordem moral doméstica refere-se às noções transmitidas pela família de bom comportamento, respeito às regras sociais, esforço e perseverança.

panorama do início das histórias escolares, etapa crucial para elucidar suas trajetórias pessoais, escolares e profissionais.

Nos encontros em que refletimos sobre a segunda fase do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, o magistério e a entrada na carreira de professora, as entrevistadas relataram: as experiências escolares nessas etapas, a vida familiar e profissional (de maneira geral, os indivíduos pertencentes às classes populares começam a trabalhar mais cedo), as amizades, o lazer, a formação no magistério e as dificuldades encontradas nesse período, as estratégias para superá-las e a construção do repertório de saberes no início da prática docente.

A última parte do roteiro é composta por questões sobre o curso Normal Superior e sua relação com o exercício do magistério. As professoras falaram sobre os quatro anos de graduação, sentimentos experimentados, principais obstáculos, alegrias, sucessos, fracassos, analisaram também as disciplinas que compunham o currículo e o estágio, e ainda sobre a convivência com os colegas e as possíveis modificações provocadas pelo curso em suas vidas pessoais e profissionais.

Na pesquisa foi levada em consideração, a possibilidade de que a vivência em outros espaços que não o acadêmico, ou a participação em cursos oferecidos por outras instituições, ou mesmo a relação com os colegas possam ter contribuído para a construção do repertório de saberes e provocado modificações nas práticas docentes das entrevistadas.

Muitas lembranças das entrevistadas vieram à tona somente depois de concluírem os relatos nos encontros. Dessa forma, antes de iniciarem outro bloco temático, elas se viram livres para relatarem tais recordações, o que explica em parte a longa duração das entrevistas. A minha relação de proximidade com as professoras, que haviam sido minhas alunas, se por um lado facilitou a participação delas na pesquisa, por outro lado provocou, em mim, uma inquietação acerca dos possíveis vieses que essa situação poderia instaurar. As entrevistadas se sentiriam livres para emitirem suas opiniões sobre as situações vivenciadas no instituto onde estudaram? Normalmente já surgem vieses em uma relação de entrevista e Poupart (2008) aponta alguns,

tais como: as intervenções do entrevistador, verbais e não-verbais, a maneira de fazer as perguntas e analisar as respostas e a posição social do entrevistador. Tal dissimetria analisada por Bourdieu (1998), como já foi explicitada, se somou a outra, devido à proximidade entre a entrevistadora e as entrevistadas. No entanto, ao longo das sessões, esse receio foi se dissipando, pois percebi que as entrevistadas estavam bem à vontade para responder as questões, talvez por já terem se formado há alguns anos e não se sentirem presas à referida instituição, mesmo que, no caso de Ana e Paula, estarem cursando na época uma pós-graduação nesse estabelecimento de ensino.

Gostaria de ressaltar que as professoras entrevistadas ao narrarem suas histórias as constroem a partir de uma posição que ocupam no presente, ou seja, todos os saberes adquiridos ao longo de suas vidas interferem, como não poderia deixar de ser, no olhar que dirigem a esse caminho percorrido. Dessa maneira, em alguns momentos dos depoimentos dados por elas, fica evidente a influência dos conhecimentos teóricos adquiridos no curso Normal Superior, na análise que fazem de sua escolarização ou de sua prática docente.

As sessões iniciais de entrevistas foram fundamentais para que as histórias narradas pelas professoras se tornassem familiares para mim, e acredito que após esse começo as entrevistas fluíram com mais facilidade. Contudo, a realização das entrevistas, como não poderia deixar de ser, provocaram novos questionamentos e a necessidade de recorrer a outras leituras.

4.2 – A história de vida de Ana

4.2.1 - Configuração familiar de origem

Ana nasceu em 1958, em uma vila pequena “pra lá de Guanhães”, Vila de Correntinho, nordeste de Minas Gerais. A Vila era um povoado bem pobre na época, cercada pelo Rio Corrente Canoa. Ana é oriunda de uma família

numerosa, sua mãe faleceu após o seu parto, mas antes a colocou nos braços da avó materna. Sua avó “abraçou toda a família” e ocupou, de certa maneira, o lugar da mãe de Ana. Seu pai, após algum tempo casou-se novamente com uma tia materna, que, assim como a avó, foi muito importante para Ana. Ao todo seu pai teve 14 filhos, 5 do primeiro casamento e o restante do segundo. Sua avó Geralda, já falecida, e sua tia, Lia passaram a cuidar de Ana, e até hoje ela nutre um grande carinho por elas.

Seu pai foi motorista de caminhão por muitos anos e não completou a 4ª série primária. Sobre a história dos avôs paternos, sabe-se muito pouco, porque eles eram de São Paulo. Quando indaguei a respeito da escolaridade de sua mãe, Ana teve dificuldade em responder, pois não se lembrava de ter ouvido quase nada a esse respeito. Somente após uma conversa com sua tia Lia e suas irmãs é que ela recuperou um pouco da história de sua mãe. Ela relatou orgulhosa que sua mãe sabia ler, pois cursou até a 2ª série, que naquela época, segundo a tia, era muito mais avançada que atualmente. Sua mãe é que ajudava na contabilidade da “venda” de seu avô, que era comerciante. O avô materno de Ana, o qual lia e escrevia apesar de nunca ter ido à escola, possuía o hábito de anotar tudo, “nada passava despercebido para ele”. Cada filho que nascia ou morria, a contabilidade do negócio, tudo era registrado por ele. Antes de morrer, ele já havia anotado em uma caderneta a divisão dos seus bens. Segundo Ana, sua tia Lia, que ajudou na sua criação, viveu em uma família que, apesar de possuir pouca escolaridade formal, tinha hábito de leitura, “nem que fosse uma leitura de mundo, aquela leitura assim, sabe”? A avó materna de Ana tinha pouca instrução formal. Nesse encontro, Ana trouxe uma foto de sua mãe, uma mulher bonita, que se vestia muito bem mesmo depois de casada, pois, de acordo com a tia, o pai de Ana, até a morte da esposa, possuía uma condição financeira razoável.

A dificuldade para se estudar no Brasil, na época relatada por Ana, primeiras décadas do século XX, era imensa, não se constituindo em um problema somente das classes populares. Mesmo alguns segmentos das camadas médias se viam impossibilitados de atingirem uma longevidade escolar. De acordo com Aranha (1996), na segunda década do século XX, o

índice de analfabetismo chegava a 80% da população brasileira apesar de já haver pressões do operariado para a expansão do ensino. Segundo a autora, somente a partir da década de 30 é que há uma expansão da rede de ensino, mas tal expansão se concentrava nos grandes centros urbanos. Nesse sentido é que se torna importante analisar a escolarização de seus ascendentes, dentro do quadro da realidade da época. Assim, o que é visto como baixa escolarização, considerando-se a realidade da família de Ana no presente, não pode ser vista da mesma maneira no quadro da realidade social brasileira no início do século XX.

Na história de Ana, sua avó materna exerceu o papel principal. Na infância ela a protegeu, lhe deu carinho, e, “na adolescência, foi a lei, a ordem, a organização pessoal” que a orientou. Ana viveu parte de sua vida com sua avó e outra parte com sua madrasta, a qual também foi muito importante para ela. O pai de Ana viajava muito devido à profissão de motorista, e, por isso, sua influência sobre ela foi menor. Mais tarde, seu pai se separou da segunda esposa e se manteve mais distante da família. Ele era um homem violento e batia muito nos filhos homens. Esse foi o motivo de a madrasta de Ana ter se separado dele, atitude que teve sua aprovação. A avó, segundo Ana, foi uma mulher extremamente corajosa e independente para a época em que viveu. Também se separou do marido e passou a viver em um povoado do interior de Minas, não se importando com os comentários preconceituosos sobre sua atitude. Ajudava todos da família, mudando-se para a casa do filho que estivesse mais precisando de seus cuidados naquele momento. Trabalhou em várias casas de família, exercendo a função de empregada doméstica, e se aposentou como cozinheira, na casa paroquial da Igreja da Boa Viagem. Extrovertida, fazia muitas amizades e estava sempre pronta para auxiliar os vizinhos.

Lahire (1997) salienta a relação entre a ordem moral doméstica, existente em uma família, e o sucesso escolar nas camadas populares. Apesar da pouca instrução de seus familiares, o que os dificultava em ajudá-la no dever de casa e nas dúvidas trazidas da escola, havia na casa da Ana uma organização, uma exigência de cumprimento das regras, que favoreciam seus

estudos. Havia hora determinada para as refeições, para brincar e realizar as tarefas escolares. As saídas para a casa de vizinhos ou colegas eram feitas somente com a permissão de sua madrasta ou de sua avó. Como suas irmãs mais velhas também estudavam e eram obrigadas a trabalhar para ajudar no orçamento familiar, o dever de casa era feito por ela, praticamente sozinha. Ela só teve ajuda nos deveres de casa, em alguns momentos, através de vizinhas que estudavam no grupo Afonso Pena, quando já havia se mudado para Belo Horizonte. Sua madrasta, que possuía o hábito da leitura, a alfabetizou antes da sua entrada na escola, o que demonstra seu cuidado com a educação de sua sobrinha-enteada. Sua avó, católica praticante, embora tivesse estudado muito pouco, tinha o hábito de ler livros religiosos e incentivava a leitura deles na família. Ana recorda do primeiro livro que ganhou de sua avó, intitulado: *Vida Linda de Nossa Senhora*. Eram, portanto, principalmente livros religiosos que se encontravam disponíveis em sua casa.

O pai de Ana, se não incentivou os filhos a estudarem, também, segundo a entrevistada, não atrapalhava, talvez pelo fato de ter irmãs professoras. Sobre a expectativa de estudo da família, Ana relatou que o desejo dos pais era de que todos estudassem o máximo possível, o que, para as mulheres, significava ser professora. Já para os homens, não se esperava uma longevidade escolar, pois eles certamente iriam para o mercado de trabalho precocemente para ajudar financeiramente em casa. Dessa forma, seus irmãos foram trocadores, venderam doces feitos pela madrasta, dedicando-se a diversas ocupações para que a família pudesse sobreviver. Como se casaram cedo e constituíram suas próprias famílias, sendo o trabalho mais importante que os estudos, não concluíram o Ensino Médio, com exceção do irmão caçula, que está cursando a faculdade de Farmácia. Já as mulheres, todas fizeram curso superior. Se tivessem permanecido no interior, segundo Ana, ela e suas irmãs provavelmente teriam somente a educação básica, casariam logo, teriam filhos, ou, se isso não acontecesse, ficariam para “titia”, ou seja, sofreriam preconceitos por serem solteiras.

O fato de todas as mulheres terem concluído o curso superior, mesmo que tardiamente como no caso da entrevistada, não se deu por acaso.

Concorre para explicá-lo as atitudes destemidas para a época vivenciada de sua avó e madrasta. Sua avó, pertencente a uma geração em que a maioria das mulheres se calava diante dos desmandos de seus maridos, se separou de seu esposo. Trabalhou como empregada doméstica e cozinheira, mesmo que movida pela necessidade econômica, e foi uma mulher que se revelou extremamente ativa durante sua vida.

No caso de sua madrasta, Ana a descreve como uma mulher que também se separou de seu esposo, e a incentivou a não desistir de seus estudos. Portanto, a entrevistada teve como educadoras duas mulheres que conduziram suas vidas de maneira atípica para o gênero feminino, na época em questão. Teve na figura dessas duas mulheres um exemplo de que é possível ao sexo feminino conduzir sua vida de maneira independente. A partir do exposto, podemos pensar que essa influência exercida por elas foi fundamental para que Ana assumisse uma postura também corajosa em sua vida e mesmo experimentando fracassos no início de sua escolarização, que serão narrados a seguir, prosseguisse seus estudos e concluísse o Ensino Superior, o mesmo ocorrendo com suas irmãs.

No entanto, esperava-se das mulheres que estudassem o máximo possível, o que significava para sua família, ser professora. Evidencia-se, portanto, os limites da atuação emancipadora em relação ao sexo feminino, de sua avó e madrasta. Levando-se em consideração a imagem idealizada da profissão de professora por sua família que residia em um povoado rural, com poucas expectativas de sucesso profissional, acredito ser necessário aprofundar um pouco mais nessa questão.

Louro (2009) analisa a transformação do magistério em trabalho de mulher ao longo da história brasileira. A autora se debruça sobre os argumentos favoráveis e contrários à identificação da mulher com a atividade docente em fins do século XIX e início do século XX. Para que pudessem ocupar o papel de professoras as mulheres tiveram de enfrentar resistências. Para Tito Lívio de Castro, uma das vozes contrárias ao exercício da docência pelo sexo feminino, citado por Louro, “havia uma aproximação notável entre a psicologia feminina e a infantil e, embora essa semelhança pudesse sugerir

uma “natural” indicação da mulher para o ensino das crianças, na verdade representava “um mal, um perigo, uma irreflexão desastrosa” (Louro, 2009, p.450). De acordo com Louro (2009), os discursos proferidos na época, que caminharam em tal direção, defendiam a ideia de que “mulheres e clero viviam voltados para o passado e, portanto, não poderiam “preparar organismos que se devem mover no presente ou no futuro” (p.450).

A autora discorre também sobre os discursos favoráveis à presença das mulheres como professoras na sala de aula. Esses discursos diziam da inclinação natural do sexo feminino a essa profissão, uma vez que como mães já exerciam o papel de educadoras de seus filhos, portanto, praticar a docência seria uma continuação do papel materno. Sobre essa argumentação a autora nos diz que:

Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, “a extensão da maternidade”, cada aluno ou aluna vistos como um filho ou uma filha “espiritual”. O argumento parecia perfeito: a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la. Para tanto seria importante que o magistério fosse também representado como uma atividade de amor, de entrega e doação. A ele ocorriam aquelas que tivessem “vocação” (LOURO, 2009, p.450).

A partir da exposição realizada pela autora, sobre a entrada das mulheres na sala da aula como professoras, é possível inferir acerca do duplo caráter de que se revestiu tal ato na época em questão. Por um lado ele representa um avanço na história do sexo feminino, pois possibilita às mulheres saírem do tradicional lugar ocupado por elas de donas de casa e mães de família e exercerem uma profissão, com todas as mudanças que tal atitude acarreta. Ao mesmo tempo, Louro (2009) nos mostra, ao proceder a análise sobre os discursos favoráveis à profissionalização desse gênero no magistério, que a saída das mulheres rumo às salas de aula foi permitida por acreditar-se que ela não subverteria a função feminina fundamental. De acordo com a autora “a partir de então passam a ser associadas ao magistério características tidas como tipicamente femininas: paciência, minuciosidade, afetividade, doação” (LOURO, 2009, p.450).

Retomando a análise da história de vida de Ana, a insistência de sua madrasta e sua avó para que ela e suas irmãs estudassem pode ser compreendida como uma atitude emancipadora, mas que possui os seus limites. Esperava-se das mulheres que fossem professoras, o que dentro dos horizontes de sua família representava o máximo possível de se atingir em relação a uma profissionalização para o sexo feminino. Tal fato ajuda a explicar as opções de Ana pelo magistério no Ensino Médio, e mais tarde pelo curso Normal Superior, quando no íntimo desejava ser advogada, o que será analisado mais profundamente neste capítulo.

Quando Ana e a família moravam no interior de Minas, a alimentação era simples, mas farta, pois sua avó gostava de quantidade, já que na roça ela tinha sido criada com fartura, mas quando vieram para a capital, enfrentaram problemas financeiros, que modificaram os hábitos alimentares da família, até seus irmãos conseguirem trabalho.

Televisão, durante a infância de Ana e parte da adolescência, era novidade, um aparelho caro que demoraram a possuir. Durante esse período de sua vida, relatou que o rádio era muito ouvido pela família, especialmente *A Hora do Brasil*. Em relação à música, Ana contou que a família apreciava muito as músicas de Roberto Carlos.

Sua avó, quando a família morava em Correntinho, possuía o hábito de contar histórias à noite, fato que a entrevistada narrou com emoção. Depois das “orações intermináveis”, vinha “o melhor dos momentos, ouvir histórias e “causos” de todos os gêneros”. As histórias, muitas sobre assombrações, eram contadas em capítulos pela avó e por senhoras idosas moradoras do local, o que só aumentava o interesse das crianças, em um tipo de enredo “novelesco”. Como recorda Ana:

No interior a gente tinha momentos ótimos. Todo mundo ia para fora de casa, sentava, ouvia história. Minha avó tinha mania de contar muita história de assombração à noite. Contava histórias e ah, meu Deus do céu! Todo mundo ia para a cama com medo. Era muito comum contar história -, casos da vida dela. Eu achava interessante, engraçado, era bom, prendia a atenção.

É interessante como a prática pedagógica de Ana, talvez de maneira inconsciente, traz as marcas de sua infância, pois, como professora, ela encontrou um grande prazer em contar histórias para seus alunos, como veremos mais à frente quando for apresentada a sua narrativa sobre sua atuação no magistério. Talvez, no curso Normal Superior, ela tenha aprendido também a valorizar esse ato, pois a história oral é incentivada pelos professores de prática de ensino de Português. Assim, a ação pedagógica dos docentes é influenciada pelas suas características pessoais e pelo seu percurso de vida profissional, o que se evidencia na análise desse fato da história de vida da entrevistada.

Para Ana, a vivência no campo do esporte se resumia às aulas de Educação Física, disciplina de que ela nunca gostou. No entanto, exercitava seu corpo em várias brincadeiras, com suas irmãs e vizinhas na rua, pois sua infância decorreu em uma época mais tranqüila, que mesmo em Belo Horizonte, havia menos carros e violência.

4.2.2 – Trajetória escolar

Na única escola estadual do povoado, um prédio imponente e diferente das construções locais de Correntinho, Ana iniciou sua trajetória escolar. Ela ingressou no primeiro ano do antigo curso primário já sabendo ler e fazer algumas operações matemáticas. Tais saberes foram ensinados a Ana por sua madrasta, Lia, como já foi dito, para que ela sofresse menos para se adaptar do que as irmãs e a madrasta haviam sofrido naquela escola. O método de ensino de Lia era intuitivo, improvisado. Ela reunia as crianças, inclusive da vizinhança, e pedia oralmente para que elas dessem o resultado de algumas somas, contava um caso e pedia para que elas o reproduzissem. No entanto, a madrasta não conseguiu, com essa atitude, evitar que sua enteada “sofresse” logo no início da sua vida escolar. Ana foi aluna de uma professora leiga chamada Dionísia e foi reprovada três vezes na mesma série sem saber o porquê, em qual, ou em quais disciplinas ela não havia sido aprovada.

Vários estudos, que tratam do sucesso escolar de alunos das camadas desfavorecidas, como os efetivados por Laurens (1992), Portes (1993) e Viana (1998), citados por Zago (2000), revelam que, de maneira geral, a escolaridade bem sucedida nos níveis iniciais é um dos fatores que concorrem para um percurso vitorioso. Apesar de um início acidentado em sua trajetória escolar, Ana conseguiu, pela confluência de vários fatores, como o esforço pessoal, o incentivo da família, a ordem moral doméstica e o encontro com bons professores, que será relatado mais a frente neste trabalho, seguir adiante e não abandonar os estudos nas séries iniciais, situação essa não muito comum na época retratada, em relação às classes populares no Brasil. Dessa forma, chamam a atenção, no percurso escolar da aluna, sua persistência e coragem, pois ela não abandonou a escola. O golpe sofrido por Ana, no início da sua escolaridade, foi cruel, pois é conhecida a força que os veredictos escolares exercem sobre os indivíduos. Bourdieu (1997, p.589) afirma que, aos veredictos dados pelas instituições escolares, as quais penalizam os indivíduos, somam-se ainda os julgamentos negativos dos pais, “que duplicam o sofrimento e colocam a criança ou o adolescente diante da alternativa de se submeter ou de sair do jogo por diferentes formas de negação e de compensação ou de regressão”. Nesse caso, felizmente, o golpe sofrido por Ana não encontrou um reforço familiar.

Um excerto da narrativa de Ana, selecionado abaixo, ilustra sua frustração com a escola nos primeiros anos de escolarização:

Minha professora era Dona Dionísia. Nunca consegui aprovação enquanto estudei na sala dela. Não sentia orgulho nenhum em ser sua aluna, e foram três anos muito longos na sala da primeira série. Ela mostrou que a escola não era bem o que eu esperava dela, uma continuação do prazer que eu sentia de viver no interior. Eu percebi que teria de me virar ao avesso, se quisesse continuar estudando.

Como a escola era pública, alunos de várias classes sociais a frequentavam. As aulas eram monótonas, e a qualquer momento Ana poderia ser alvo dos xingamentos de Dona Dionísia, que escolhia para isso, principalmente, os alunos das classes populares. Segundo a entrevistada:

Não tinha castigos físicos, mas era essa coisa de xingar, entendeu?! “Ah, é filho de fulano!” Sabe como?! Ela apontava para o aluno para que ele ficasse com vergonha: “Ah, lá onde ele mora, lá no final da rua, oh, como é que vem [...]!”. Ela olhava as roupas porque a gente não tinha uniforme e a escola era uma construção bonita, então era só para entrar gente bonita.

A postura autoritária e preconceituosa de sua primeira professora ficou marcada para sempre, e Ana hoje se espanta quando percebe em colegas de profissão a mesma atitude para com os alunos. Ana não consegue explicar exatamente a origem das dificuldades sentidas por ela nessa escola. Pelo seu relato, percebe-se que essas dificuldades se deviam mais ao despreparo de sua professora e da má vontade dela em relação aos alunos, oriundos das classes populares, do que uma inadequação de Ana à cultura veiculada na escola. Depois das três reprovações, sua família mudou-se para Belo Horizonte, e Ana passou a estudar no grupo escolar Afonso Pena. Ela relatou com tristeza que, antes da saída de Correntinho, ficou um ano sem estudar, pois sua família passou a residir em um local longe da escola, o que a fez perder, segundo ela, um tempo precioso em sua escolaridade. Nessa nova escola o que a encantou, à primeira vista foi a biblioteca, imensa, que não existia no interior. Tudo era mais agradável ali, mas o trauma vivido com Dona Dionísia a deixava sempre “com um pé atrás”:

A auto-estima melhorava, mas eu sempre com aquele pé atrás, com aquele medo, a gente tem sempre medo, né!? Será meu Deus, será, será!? Mas eu sempre insistindo, eu sou persistente. Passei a gostar mais de escrever. Pensava: “ah, meu Deus do céu, acho que eu não sou tão burra assim, né!?”.

Anos depois, ela retornou à sua cidade, e, ao visitar a escola, se deparou com a professora exercendo a função de faxineira, pois as docentes leigas foram afastadas da sala de aula. Ela sentiu uma grande revolta, pois na época em que foi aluna dela, não entendia a questão de uma professora ser ou não formada para exercer o ofício, e se culpava pelo seu fracasso escolar.

A madrasta de Ana, no entanto, foi bastante perspicaz, e em momento algum pensou em tirá-la da escola, como está relatado abaixo:

Ela sempre quis que eu continuasse a estudar, ao contrário de outras mães e algumas professoras cruéis que falam para os pais: “Ah, esse aluno não dá conta, é melhor você tirar!”. A Lia, pelo contrário, já sabia que por trás daquilo tinha alguma coisa, e acabou me incentivando, de uma forma ou outra, a continuar, a duras penas, com sacrifício.

O comum naquela época era que as crianças que soubessem ler no final do primeiro ano do antigo curso primário fossem promovidas à segunda série. Assim as reprovações sucessivas de Ana parecem ter mais a ver com o “juízo professoral” baseado fortemente no pertencimento de classe, do que em domínio de saberes.

Nessa fase da vida escolar de Ana, havia em sua casa poucos livros de literatura próprios para a sua idade, mas ela lia os livros religiosos de sua avó. Quando precisava ler as obras pedidas na escola, sua madrasta “corria atrás dos livros” para ela, recorrendo muitas vezes aos sebos. A estratégia de pedir ajuda às vizinhas, para tirar as dúvidas que surgiam no dever de casa, era constante, pois o que estava aprendendo já era “sofisticado” para o entendimento de sua avó. Ana era uma aluna disciplinada nessa época, cumpria suas obrigações escolares e sentava-se nas carteiras que ficavam nos fundos das salas de aula que frequentou, tanto por ser alta, como por ter medo das professoras. O medo de não ser capaz, nascido provavelmente do trauma causado pela sua primeira professora, acompanhou-a em toda a sua trajetória escolar. Destacava-se no conhecimento dos fatos fundamentais das operações matemáticas, que estudava exaustivamente, e na disciplina de Português, nas outras matérias, ela “ficava meio perdida”.

Ana narrou com satisfação que durante essa fase apreciava muito poesia, pois esse tipo de texto estava bastante presente na escola naquela época. Sua madrasta também contribuiu para esse sentimento, pois a incentivava a declamá-las em casa. Ainda hoje, permanecem em sua mente poesias que aprendeu há tantos anos atrás.

Indagada sobre a existência de eventos culturais na escola e sua participação neles, Ana disse que só se lembrava das comemorações cívicas e de cantar o hino nacional todas as manhãs. Como o Brasil, nesse momento de sua história, vivia sob um regime ditatorial, comandado por militares, que se prolongou por 20 anos (1964-1984), as celebrações cívicas eram muito comuns nos estabelecimentos escolares. É de se lamentar a ausência de atividades culturais nessa fase tão importante da aprendizagem, especialmente pelo fato de Ana ter tido poucas opções de lazer e de cultura nesse período da vida, proporcionados por sua família, ocupada em sobreviver economicamente na capital.

Como o Grupo Afonso Pena só possuía as séries que na nomenclatura atual compõem a primeira fase do Ensino Fundamental, na 5ª série Ana passou a estudar na Escola Visconde de Cairu, estabelecimento de ensino privado situado no centro de Belo Horizonte. A mensalidade dessa escola era mais barata, segundo a entrevistada, que as outras da rede particular, e sua família conseguiu uma bolsa de estudos que cobria parte dessa mensalidade. Ana concluiu essa fase de sua escolaridade nesse estabelecimento de ensino. Relatou como foi dolorosa a mudança de escola, pois ela deixou para trás muitas amigas que fizera nos anos de convívio no grupo escolar. Não pode acompanhar seus colegas, porque foram para colégios mais caros, os quais pela condição financeira da sua família, na época, não era possível pagar.

Há nessa narrativa também um viés ocasionado pela influência dos conhecimentos pedagógicos e também uma busca de explicações que justifiquem seu ingresso em uma escola particular de pouco *status* educacional. Explicando melhor, nos meados da década de 70, Belo Horizonte dispunha de algumas escolas públicas de qualidade como o Colégio Estadual Central, escolas municipais e o Instituto de Educação. Se Ana estudava no Grupo Afonso Pena, não poderia ter deixado de saber que o Instituto de Educação era uma instituição gratuita. As duas instituições são relativamente próximas. A grande questão, é que essa escola talvez estivesse fora dos horizontes de sua família porque os alunos para nela ingressarem eram submetidos a um exame de seleção. Só ingressavam nas escolas públicas

que ofereciam o antigo curso ginásial, alunos de bom desempenho acadêmico, o que não devia ser o caso de Ana. Assim, fica difícil dizer se realmente faltavam informações à família ou se a escolha do estabelecimento de ensino foi determinada pela antecipação das possibilidades visualizadas pela mesma.

Indagada sobre as disciplinas em que teve maiores dificuldades, Ana logo citou História. A disciplina, juntamente com Geografia, era ensinada, segundo ela, de maneira desinteressante, os alunos eram obrigados a decorar os conteúdos que eram arguidos pelos professores. Ela tinha muito medo da professora de História e, na 7ª série, não conseguiu aprovação nessa disciplina, sendo obrigada a fazer estudos de recuperação para alcançar a nota exigida. Felizmente, teve um bom professor de Matemática, que a fez gostar, nesse período, dessa disciplina, que sempre a amedrontara.

Segundo Ana, nesse período, foi uma aluna mediana que se esforçava para passar, pois ser reprovada, além de significar perda de tempo, desapontaria sua família, que pagava as mensalidades com muito sacrifício. Perguntei a ela sobre o interesse pela leitura nesses anos, e ela confessou que detestava ler, devido ao caráter obrigatório desse ato na escola e a maneira como era cobrado o entendimento das obras literárias. Sobre isso, Ana argumenta:

[...] eu tinha horror de ler. Da 5ª à 8ª série, eu detestava, porque tudo que mandava ler, eu lia, mas dentro do livro tinha um raio de uma ficha e sempre as mesmas perguntas. Eu tinha dificuldade, tinha perguntas que eu não sabia interpretar, pediam o resumo da obra, não sei mais o quê, uma ficha imensa.

As observações de Ana sobre a forma desinteressante de como eram lecionadas as disciplinas de História e Geografia, bem como seu desinteresse pela leitura devido à ficha de respostas que devia responder, trazem a marca de sua formação pedagógica. Ela está utilizando conhecimentos que possui para narrar o seu passado. Isso nos leva a relativizar o peso dessas informações.

Além disso, como a escola não tinha biblioteca e a situação financeira da família era precária, o difícil acesso aos livros fazia com que Ana se mantivesse ainda mais afastada do hábito da leitura.

De acordo com o relato de Ana, o espaço físico do estabelecimento de ensino era exíguo, e, como não havia um local para a prática da Educação Física, as aulas dessa disciplina eram realizadas nas ruas do centro de Belo Horizonte, vizinhas ao colégio. Se ela já não apreciava as atividades físicas nos primeiros anos escolares, esse sentimento foi reforçado da 5ª à 8ª série, e ela passou a ter “horror dessa disciplina”. Também não fez grandes amizades nessa escola, suas amigas nesse período eram suas vizinhas.

Solicitei a ela que discorresse sobre seu lazer e vivências culturais na época, e Ana disse que seus passeios, realizados com sua avó, se resumiam principalmente, às visitas à casa de parentes e amigos da família. Lembrou-se também das idas ao Parque Municipal acompanhada pela sua madrasta.

Nessa fase da vida, Ana já conciliava trabalho e estudo. Era preciso ter uma atividade remunerada para contribuir financeiramente em casa. Trabalhou em um supermercado perto de sua residência, inicialmente pesando os produtos na balança e, posteriormente, como caixa. Quando questionei se isso lhe trazia cansaço, atrapalhando os estudos, respondeu que conciliava, com tranquilidade, as duas atividades. Estudava de manhã, e à tarde ia ao supermercado.

Zago (2000) observa, baseada em um estudo realizado com alunos da periferia de Florianópolis e em pesquisas com alunos oriundos das classes populares, que essa concomitância entre trabalho e estudo é muito comum aos indivíduos desses grupos sociais, e que esse fator pode dificultar o sucesso nos estudos, como também pode, em alguns casos, ser um reforço positivo e servir de amadurecimento em relação aos estudos. Ou seja, o fator trabalho deve ser avaliado e inserido na história do sujeito e não tomado isoladamente nas análises sobre sucesso escolar nas camadas populares.

Além disso, pouco foi dito por Ana a respeito de suas vivências pessoais, profissionais e escolares sobre o período em questão. Por mais que a instigasse, pouco colhi sobre tais vivências. Percebe-se uma ausência de

atividades culturais na escola, o mesmo ocorrendo em outros espaços da sua vida.

Bourdieu (1975), ao analisar o papel exercido, pelas diversas classes sociais, na escolaridade dos filhos, aponta as camadas médias como o grupo social que mais investe nesse campo. Um dos fatores que concorrem para isso é que esse segmento da população depende dos títulos escolares para manter seus padrões de vida ou mesmo alcançar uma ascensão social. Dessa forma, as camadas médias se utilizam de algumas estratégias para esses fins, como o que ele denomina de malthusianismo: a redução da fecundidade, a boa vontade cultural e o ascetismo⁹.

Em relação às classes populares, o autor afirma que há uma tendência dos pais fazerem fracos investimentos na escolaridade dos filhos, por acreditarem que o retorno é bastante incerto. Já Zago (2000), em um artigo em que analisa as contribuições de diversas pesquisas efetivadas com as classes populares, a respeito do sucesso escolar nesses grupos, nos alerta sobre o fato dos pesquisadores tenderem a avaliar as ações dos pais dessas classes tendo como referência as ações tomadas pelas camadas médias, o que termina levando a um erro.

No caso de Ana, percebe-se que a família, composta por muitos filhos, vinda do interior e com dificuldades econômicas, investiu na sua escolaridade, pagando suas mensalidades escolares com grande sacrifício; recorrendo a amigos e vizinhos para solucionar dificuldades em trabalhos e deveres de casa, que não conseguiam solucionar, devido à reduzida escolaridade formal; buscando em sebos os livros que não podiam adquirir. No entanto, apesar de pagarem com um grande esforço a mensalidade escolar, Ana estudou em uma escola que, baseada em seus relatos, não possuía uma estrutura física e pedagógica de qualidade. Ou seja, por mais que os estudos sobre família e escola demonstrem a importância do envolvimento dos pais nos estudos dos

⁹ Há, segundo o autor, uma disposição favorável dos estudantes e suas famílias, oriundos dos quadros médios, em relação à escola, que ele denomina boa vontade cultural. A fim de propiciar uma educação de qualidade a seus filhos, os pais pertencentes aos quadros médios também tendem a adotar um estilo de vida austero, abstendo-se de vários prazeres para investirem em seus estudos, praticando, dessa forma, o ascetismo.

filhos, isso nem sempre é o bastante para garantir uma escolarização de qualidade para os indivíduos das classes populares.

De acordo com Bourdieu (1998), uma das dimensões do capital cultural escolarmente rentável se concentra nas informações sobre o sistema escolar. No entanto, no caso da família de Ana, é difícil dizer se lhes faltava informações relativas à escolha do estabelecimento de ensino, já que havia boas escolas públicas, portanto gratuitas, na região onde residia. O mais provável é que reconhecendo a importância da escolarização e percebendo as poucas chances de Ana ingressar nas escolas públicas, a família tenha se sacrificado para que ela estudasse, pois percebiam o valor do capital cultural em seu estado institucionalizado, via certificados escolares.

Em relação à participação da entrevistada em movimentos políticos e sociais, tão importante para a formação de um cidadão crítico e reivindicativo, novamente encontramos uma lacuna na história de vida de Ana. Na verdade se a ditadura militar impôs silêncio, ela também provocou “gritos” de inconformismo. Nessa época os estudantes, inclusive estudantes secundaristas, se mobilizaram em manifestações de protesto contra o regime militar. No entanto, julgo que o movimento do período estava mais ligado a frações e segmentos das classes médias, pois foi das escolas frequentadas por esses segmentos da sociedade que emergiram os movimentos de protesto político, o que parece pelos relatos da época que não incluíam escolas como a Visconde de Cairu. A posição religiosa de sua família leva-os a se aproximarem mais dos segmentos da população mais conservadora e que apoiavam o regime. A “Marcha com Deus pela Liberdade” é uma evidência das relações entre setores conservadores da Igreja Católica e a ditadura militar. Assim, a posição política de sua família desfavorece sua participação ativa da vida política da época, via movimento estudantil.

De acordo com Romanelli (2007) a representação estudantil, tão estruturada e atuante no período anterior ao golpe militar de 1964, foi atingida em seu âmago pelo Decreto-Lei 252 em 1967, disposto no artigo II, que proibia aos órgãos de representação estudantil qualquer ação, manifestação, ou propaganda de caráter político-partidário entre outras proibições. Aos

protestos dos estudantes que se seguiram a tal decreto, evoluindo para uma radicalização do movimento liderado pela esquerda no país, seguiu-se em 1968, o Ato Institucional n.º 5, de 13 de dezembro de 1968, que “tira do cidadão brasileiro todas as garantias individuais, quer públicas, quer privadas, assim como concede ao Presidente da República plenos poderes para atuar como executivo e legislativo” (ROMANELLI, 2007, p.226).

Foi, portanto, nesse contexto político que se transcorreu a história de boa parte da vida escolar de Ana, ou seja, os períodos em que cursou o Ensino Fundamental e o Magistério. Ser um cidadão consciente e participativo nesse momento da história do país significava para os governos militares que se sucederam no país incorporar sua ideologia anticomunista e dessa forma, se manter afastado de movimentos reivindicatórios que eram taxados de esquerdistas. Esse panorama histórico ajuda-nos a entender, em parte, a não participação de Ana em movimentos políticos e sociais, fato este que deixou marcas em sua formação como professora e cidadã e será analisado posteriormente.

Após a conclusão da 2ª fase do Ensino Fundamental na escola Visconde de Cairu, Ana ficou dois anos sem estudar, pois não podia pagar as mensalidades de uma escola particular, e, como pensava em fazer o magistério, era necessário passar no teste de seleção no Instituto de Educação, tradicional estabelecimento de ensino, que formava professoras para atuarem na Educação Infantil e na 1ª fase do Ensino Fundamental. Zago (2000) chama a atenção para essa trajetória escolar acidentada, com interrupções em seu percurso, comum aos estudantes dos meios populares.

Durante esse intervalo em sua escolarização, Ana fez alguns cursos, como de Inglês e francês, na “esperança de não se desligar do meio escolar”. No entanto, ela não obteve sucesso na aprendizagem dessas línguas e, por isso, teve uma grande frustração, como se apreende no trecho abaixo:

O pessoal falava muito em inglês, francês, eu tentava, eu pensava que através desses cursos eu ia conseguir alguma coisa. Nunca consegui nada, porque a gente não aprendia nada, porque você entrava numa escola e era a mesma coisa, saía, mudava para outra, só ensinava aquele básico do

básico. A gente não conseguia falar nada, inglês era uma gramaticazinha, não passava daquilo, eu pensei assim: “Isso aqui é tudo lorota!”.

Perguntei a ela o motivo da escolha do Magistério, e ela me disse que, influenciada pelas irmãs, que eram professoras, achava a profissão muito bonita, mas temia não ser capaz de exercê-la. Esse sentimento a acompanhou durante todo o curso: “meu medo era justamente pensar que eu não ia dar conta: “Eu não vou dar conta! Como será? O que acontece com o professor? Que conhecimento precisa para falar? De onde ele tira tudo isso? Será que eu vou ter essa capacidade” ?

Segundo Ana, outro fator que explica a opção pela docência se deve aos conselhos que recebeu da maioria das pessoas que conviviam com ela, “no sentido de que seria mais sensato para uma moça, o Magistério”, fato analisado no início deste capítulo.

Esses dois anos fora da escola, estudando línguas, talvez tenham sido utilizados como preparação para ingressar no Instituto de Educação. Assim, fazem os alunos de baixo desempenho escolar que para ingressarem na universidade entram em cursos pré-vestibular com o objetivo de prestarem esse exame.

Bourdieu (1975) nos alerta sobre o engano que cometemos ao pensarmos que as escolhas profissionais são motivadas por preferências naturais dos indivíduos. Na verdade, as condições objetivas de vida, em que os sujeitos estão inseridos, exercem um peso considerável nessas decisões. Na escolha de Ana, em relação à sua profissão, o trecho abaixo do autor nos faz refletir sobre esse peso, somado à questão relativa ao gênero, já explicitada neste estudo:

Assim, as “escolhas” em aparência as mais deliberadas ou as mais inspiradas levam ainda em conta (ainda que indiretamente) o sistema de oportunidades objetivas que condena as mulheres às profissões que requerem uma disposição “feminina” (por exemplo, as ocupações “sociais”) ou que as predispõem a aceitar, senão a reivindicar inconscientemente, as funções ou os aspectos da função que evocam um aspecto “feminino” da profissão (BOURDIEU, 1975, p.88).

Ana relembrou, com alegria, a aprovação no teste de seleção para ingressar no Curso de Magistério do Instituto de Educação. Apesar do sucesso obtido, permanecia o medo de fracassar no curso, sentimento que foi se tornando mais fraco com o passar do tempo. Como sua grande dificuldade consistia em aprender Matemática, Química e Física, e como, segundo a entrevistada, essas disciplinas não compunham a grade curricular, ficou mais tranquila. Perguntei-lhe sobre a qualidade do curso na época, e ela me disse que achava muito bom, até porque tinha estudado em uma escola particular que deixava muito a desejar em relação a esse item.

O prédio da referida instituição a impressionava pela beleza, e a biblioteca era imensa. Ela disse que “sentia orgulho ao subir as escadarias que levavam à sala, achava tudo surpreendente: a arquitetura, a localização, os jardins, piscinas, quadras, etc.”. A escola primava pela rigidez, refletindo, de acordo com Ana, o clima autoritário, instaurado no país, pela ditadura militar, mas mesmo assim, apreciou o tempo passado ali, tanto que voltou ao Instituto anos depois para fazer cursos adicionais, de Educação Infantil e de Artes, para se aperfeiçoar como professora. Na época, era proibido usar saias curtas e ninguém elevava o tom de voz ao se dirigir aos professores, cabia aos alunos “aceitar o ensino como ele era transmitido sem fazer contestações”.

Houve, nessa época, um encantamento, por parte da Ana, pela língua portuguesa, graças ao trabalho desenvolvido pelo professor dessa disciplina, que era também escritor. Esse docente, que desenvolvia uma dinâmica em suas aulas, que deixava os alunos tranquilos e motivados, provocou nela o interesse pela leitura de obras literárias. Ela disse que leu, nessa época, obras de autores clássicos da literatura brasileira como Aluísio de Azevedo e Machado de Assis e se habituou a levar livros da biblioteca para casa, encontrando prazer em sua leitura. O tempo da “maldita ficha”, que deveria ser preenchida após as leituras obrigatórias, tinha ficado para trás:

Com o professor Hênio, adquiri gosto pela leitura. Foi o período de minha vida que mais li boas obras por sua

indicação. Eu lia... O professor Hênio falava: 'olha gente, não vamos perder tempo!', pegava o autor, por exemplo, Aluísio de Azevedo: 'essa e essa e essa obra do Azevedo você pode ler que é boa, essa aqui não vale a pena não', já dava a direção.

Levando em consideração o relato acima, Bourdieu (2007, p.10) afirma que os gostos em relação ao que compõe a cultura legítima parecem naturais, mas, na verdade, "são o produto da educação". As práticas culturais estão ligadas, segundo o autor, à origem social, mas também ao capital escolar. Ele revela que o amor pela arte não nasce à primeira vista, é preciso uma competência cultural que permita a sua decodificação. Para o autor, "o olho é um produto da história reproduzido pela educação".

Dessa maneira, o gosto pela leitura de obras literárias, consideradas legítimas, pode ser fruto de uma educação familiar, o que não ocorreu com Ana, não esquecendo, todavia, da importância de sua avó que trazia para casa livros religiosos. Pode também ser o produto de uma educação escolar, o que aconteceu no caso em questão, ainda que tardiamente. Foi aquele professor de Português, o Hênio, que, utilizando a expressão criada por ela, lhe deu a direção, ajudando-lhe a iniciar um caminho de descobertas no campo da literatura. De acordo com o relato da entrevistada, essa disposição para a leitura foi reforçada, a partir desse momento, por outros professores que encontrou em sua trajetória escolar, o que a fez gostar muito dessa disciplina e de História. Contudo, inquirida sobre a sua escrita, ela falou que nunca foi excelente para escrever, mas suas redações não eram ruins, e, na faculdade, suas análises de textos eram elogiadas pelo professor de Português e por suas colegas de classe.

Durante todo o curso de magistério, Ana trabalhou e além de atuar em uma livraria, ela tentou ser vendedora de livros e seguros, atividade na qual, revelou rindo, não obteve êxito, pois, segundo ela, não estava de acordo com o seu perfil.

Sobre as disciplinas pedagógicas, Ana me disse que as apreciava, pois os docentes dessas disciplinas conduziam bem as suas aulas, mas o medo de não ser capaz de ser professora, mesmo assim, a acompanhava. Quanto ao

estágio, ela teceu poucas considerações. Durante a primeira etapa dessa atividade, que fez com uma colega, ela observou as aulas da docente que acompanhavam e depois ministraram uma ou duas aulas. Pelo seu relato, parece que o estágio, tão importante para que o profissional possa dar os primeiros passos em sua profissão, acrescentou pouco para a aprendizagem do ofício de professor.

Sobre essa questão Gatti (1997) nos diz que os estágios revelam-se como um ponto crítico na formação para o magistério, no nível do Ensino Médio. Segundo a autora, “a participação em atividade de ensino depende das circunstâncias e da disponibilidade do professor de sala e não há, de modo geral, um acompanhamento, de perto, das atividades de estágio por um supervisor” (GATTI, 1997, p.43). As pesquisas sobre esse problema, de acordo com ela, são inúmeras, mas apesar de terem contribuído para a sua compreensão, as instituições que possuem os cursos de magistério continuam, de maneira geral, a manterem o funcionamento do estágio nos moldes tradicionais.

A partir do exposto por Ana sobre sua trajetória escolar até a conclusão do magistério, podemos perceber que a entrevistada teve contato com professores muito diferentes. Sua primeira professora provocou um grande impacto negativo sobre ela, mas, como nos diz Lahire (2004), um indivíduo, durante sua vida, estabelece diversas relações, que podem sedimentar ainda mais suas disposições formadas na infância ou contribuir para que se criem novas disposições. Assim, outros professores, que tiveram uma influência positiva sobre Ana, ajudaram a amenizar seu sentimento de que não era capaz de aprender e ela continuou seus estudos.

4.2.3 – Ser professora: o início de uma trajetória

Um ano após se formar no Instituto de Educação, Ana iniciou sua carreira de professora em uma escola estadual no bairro Nova Granada. Na época, conforme o depoimento dela, essa era uma escola bem conceituada,

administrada com eficiência, por uma diretora que era muito respeitada pelos alunos. A diretora possuía uma postura bastante autoritária, mas se destacava pelos conhecimentos pedagógicos. Ana se encantava com sua fala e o seu rico vocabulário. Recorda que a diretora, ao andar pelas quadras inspecionando as aulas de Educação Física, repreendia os alunos e os professores, quando achava que não havia um ambiente tranquilo para a aprendizagem, dizendo que, antes de ter educação física era preciso ter educação. Foi a irmã de Ana, que já era professora nesse estabelecimento educacional, quem a levou para essa escola. O medo que Ana sentia era imenso, mas a irmã contribuiu imensamente para tornar esse início profissional mais ameno e prazeroso. Seus primeiros alunos faziam parte de uma turma classificada como especial, pois as crianças possuíam um histórico na escola de baixo rendimento em relação à aprendizagem.

Apesar de ter estudado no Instituto de Educação, Ana não parece ter aproveitado essa oportunidade. Não aprendeu muito com o estágio, não fala sobre os grandes professores dessa instituição e se lembra apenas de um professor de Português. É difícil saber o que realmente aconteceu com Ana, porque ela utiliza com frequência um discurso pedagógico das dificuldades das crianças das camadas populares para explicar sua trajetória escolar e seu processo de formação. Por que não menciona o Instituto de Educação como possibilidade de continuação de estudos quando terminou o primário?

Huberman (1992) realizou vários estudos que tratam desses primeiros anos da carreira de professor¹⁰. Segundo ele, os docentes falam de um estágio de “sobrevivência e de descoberta”:

[...] o aspecto da “sobrevivência” traduz o que se chama vulgarmente o “choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a

¹⁰ O autor realizou investigações sobre o ciclo de vida profissional dos professores. Um resumo dessas pesquisas, que ele desenvolveu por vários anos, se encontra na obra *Vidas de Professores*, organizada por Nóvoa (1992). Ele afirma que existem fases perceptíveis na trajetória profissional do professor, como a entrada na carreira, a fase de estabilização, a fase de diversificação, etc., que podem contribuir para um entendimento do percurso desse profissional em uma organização, ou uma série de organizações. Para Huberman (1992, p.37), “isto não quer dizer que tais seqüências sejam vividas sempre pela mesma ordem, nem que todos os elementos de uma dada profissão as vivam todas”.

preocupação consigo próprio ("Estou-me a agüentar?"), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc. (HUBERMAN, 1992, p.39).

Na pesquisa que realizei durante o Mestrado¹¹, pude coletar dos professores que entrevistei, e que atuavam no Ensino Médio, vários depoimentos que confirmaram esses sentimentos experimentados por esses profissionais, descritos por Huberman (1992). Foi relatado nas exposições que eles realizaram a solidão vivenciada nesse momento inicial do percurso profissional, em que os docentes foram obrigados a superar esses obstáculos, sem nenhum apoio das escolas. Durante os anos em que lecionei para alunos do Ensino Fundamental e Médio, em uma escola pública, observei essa falta de apoio aos professores iniciantes, acrescido do fato, como o ocorrido na experiência de Ana, de que lhes eram dadas as turmas em que as crianças e jovens possuíam graves problemas de disciplina e/ou aprendizagem.

Portanto, Ana teve a sorte de contar com sua irmã, que era uma professora experiente, para minimizar esse sofrimento inicial, o que não ocorre com a maioria dos docentes que iniciam a profissão, que contam apenas com eles próprios, nesse momento, o que leva, parte deles, a abandonar o magistério. De acordo com a entrevistada, ela chegava mais cedo na escola com sua irmã, que lhe ensinava, até mesmo, coisas corriqueiras no trabalho do professor, que ela ignorava, como rodar no mimeógrafo exercícios para os alunos.

A autonomia do professor que atuava nessas classes especiais era mínima, pois havia um projeto de ensino que deveria ser cumprido à risca e cuja concepção não teve nenhuma participação das professoras. Essa autonomia limitada, pelo que pareceu em seu relato, não incomodava Ana, o

¹¹ DIAS, Regina Lúcia Cerqueira. **O trabalho docente e a questão da autonomia**: um estudo a partir das percepções de professores sobre seus ciclos de vida profissional. 2001. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

que vai ao encontro das análises feitas por Huberman (1992) no estudo referido. O autor observa que os docentes que estão iniciando suas carreiras estão tão preocupados em sobreviver a esse período, que canalizam quase a totalidade de suas energias para o vencerem, portanto dificilmente irão lutar contra os limites e o controle que existem nas escolas a uma prática docente mais autônoma, ou mesmo irão se ocupar com esse problema.

Sua irmã, no entanto, devido à experiência como professora, dava a Ana conselhos e sugestões de atividades para que ela desenvolvesse com os alunos, burlando a determinação da supervisora de que ela deveria se dedicar somente à execução do projeto pedagógico, elaborado para as classes especiais. Desse modo, perguntei a Ana o que ela pensava sobre o seu desempenho como docente no início da carreira, e ela disse que sobreviveu a esse período, percebendo que conseguiria levar a profissão adiante, mas que, hoje, sabe o quanto errou com seus alunos, como poderia ter sido uma professora melhor para eles.

Sobre a validade do curso de Magistério, em relação à construção de seu repertório de saberes na profissão, Ana falou que no Instituto de Educação, apesar das aulas teóricas terem sido boas, não tiveram um impacto significativo para sua atuação na turma na qual iniciou sua carreira, pelo fato de ser uma classe especial, e, como já foi dito, de ser obrigada a desenvolver um projeto pronto, devendo dar satisfações à supervisora e mais ainda, a uma psicóloga e a uma orientadora. No segundo ano da profissão, quando passou a dar aulas para uma primeira série sem os problemas da turma anterior, os conhecimentos adquiridos na instituição lhe valeram na condução de suas aulas. Ainda assim, sentia que, com o passar dos anos, que sabia muito pouco, tendo dificuldades, que não conseguiam ser sanadas apenas com a ajuda de sua irmã e das colegas de profissão. Sentia ainda que não era capaz de imprimir uma marca própria em suas aulas:

Passei boa parte de minha vida profissional olhando para trás sem ver uma construção própria, porque eu dava aulas seguindo programas, ou copiava o que estava pronto nos livros, sem perceber minha alienação. De uma coisa nunca

abri mão: o respeito ao tratar meus alunos, mas a forma como trabalhava era didaticamente questionável.

O medo de ser uma professora como Dona Dionísia a atormentava. Por isso, voltou ao Instituto de Educação em 1986 em busca de cursos adicionais que enriquecessem sua prática pedagógica. Cursou Literatura Infantil, curso que achou excelente, até porque reencontrou o seu professor de Português, que tanto admirava. Segundo ela, essas aulas lhe fizeram adquirir “mais segurança e capacidade”. Em 1988, ela retornou a mesma instituição para cursar Educação Artística, o que lhe ajudou imensamente em seu ofício de professora. Essa inquietação, esse desejo de expandir seus conhecimentos e de enfrentar suas limitações, chama a atenção na trajetória profissional de Ana.

De acordo com essa postura, relatou com orgulho que em 1996 entrou para a faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, instituição conceituada no campo educacional, e cursou dois períodos do referido curso. Até hoje, segundo ela, a experiência vivida nessa instituição a ajuda a ser uma professora melhor, apesar do pouco tempo em que permaneceu na Universidade. Uma de suas professoras, em especial, a encantou pela “competência e simplicidade ao tratar as questões da língua”. No entanto, por questões particulares, que serão expostas mais adiante neste estudo, não pôde continuar o curso.

Essa busca contínua a fez ter certeza de que “já não era a mesma professora”, pois se tornara “mais crítica, mais consciente”, sentimento que caiu por terra ao ingressar no Curso Normal Superior, pois percebeu o quanto ainda era necessário aprender, para se tornar a professora competente que tanto almejava ser.

4.2.4 – O Curso Normal Superior e a prática profissional

Como já foi dito neste trabalho, Ana não pôde concluir sua graduação em Letras na Universidade Federal, sendo obrigada a adiar o sonho de se formar em um curso superior. O fato de Ana ser mulher e, dessa forma, se

sentir mais responsável pela criação dos filhos, fato que será analisado a seguir, e não contar com recursos financeiros que permitissem a ela montar, em casa, uma estrutura que viabilizasse sua saída para trabalhar e estudar, levou a essa interrupção em seus estudos. Nessa época, ela morava em um bairro afastado do centro de Belo Horizonte, e, devido à dificuldade de se deslocar para a universidade, somada ao pouco tempo que tinha para estudar, já que o trabalho e os cuidados com os filhos consumiam a maior parte do seu dia, a fez desistir temporariamente do curso superior.

Ana se casou duas vezes. Não teve filhos no primeiro casamento, e, após se separar do marido, aos 29 anos, casou-se novamente. Com 34 anos de idade, teve sua primeira filha e, alguns anos depois, um menino.

Sua vida depois do nascimento dos filhos se modificou consideravelmente. Ana trabalhava meio período, como professora, levava trabalho para casa e ainda tinha que cuidar de duas crianças. Seu marido a ajudava na lida diária com as crianças, mas a responsabilidade e os cuidados dispensados aos filhos eram maiores que os do marido, como tende a ocorrer tradicionalmente em nossa cultura com as mulheres, numa sociedade em que a igualdade de divisão de tarefas no lar entre o sexo masculino e feminino vem avançando, mas, apesar disso, ainda permanecem diferenças que acarretam uma sobrecarga de trabalho para as mulheres. Há ainda na sociedade brasileira, em relação às mulheres, uma supervalorização dos papéis de esposa e mãe que tendem a se superpor ao de profissional. As relações de gênero em uma profissão em que há uma presença maciça de mulheres, especialmente na Educação Infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental, muitas vezes são deixadas de lado em pesquisas sobre o trabalho docente, o que configura um erro, pois o nascimento dos filhos representa um divisor de águas na vida de mulheres que estudam e ou trabalham, e que são muitas vezes obrigadas a diminuir o ritmo do seu trabalho, a pedirem demissão do emprego, quando essa opção é possível, ou a interromperem seus estudos, como ocorreu no caso da entrevistada.

Giulani (2009) revela em seu artigo intitulado “Os Movimentos de Trabalhadoras e a Sociedade Brasileira” que as mulheres vêm percorrendo

um longo caminho, que ela acompanha a partir da década de 20 do século XX até a contemporaneidade, em relação à reivindicação de seus direitos, “atingindo áreas não ligadas exclusivamente às atividades produtivas, estendo-se até a vida familiar” (p.640). Para a autora o sexo feminino mostrou uma capacidade de mobilização que provocou mudanças consideráveis no que se refere à igualdade de gênero nas áreas mencionadas por ela. Segundo a autora:

Para alcançar os direitos sociais, as trabalhadoras impulsionam modificações complexas que atingem arraigadas dimensões culturais na divisão sexual do trabalho. Elas questionam sua marginalização na definição dos direitos, tentam abolir a discriminação de gênero nas relações econômicas, culturais e sociais, exigindo também a igualdade com os maridos no exercício das responsabilidades familiares. Essas iniciativas buscam superar as ambiguidades e as tensões no interior dos estatutos sociais: o de trabalhadora e de trabalhador, o de esposa e de marido, o de mãe e de pai (GIULANI, 2009, p.665).

Apesar da frustração sentida por interromper o curso superior em uma universidade federal, Ana não foi capaz de romper com a desigual divisão de tarefas em relação aos cuidados com a casa e os filhos entre homens e mulheres. Além da questão de gênero, seu pertencimento social, também concorre para explicar essa interrupção.

Cabe perguntar também se Ana não se refugiou no fato de ter que cuidar dos filhos para explicar o abandono do curso. Seu interesse pelo estudo da língua parece se relacionar com a admiração por um professor de Português e pouco com o interesse pelo campo por seus atrativos intrínsecos. Geralmente, os cursos de graduação oferecem nos anos iniciais matérias teóricas, às vezes “áridas” que dariam base para as matérias que se sucedem. Se Ana tivesse realmente interessada pelo estudo da língua materna por razões intrínsecas ao campo, se tivesse sido bem sucedida nesses primeiros semestres, será que abandonaria o curso? Se as dificuldades da vida é que a fizeram abandonar o curso de Letras é nele que teria pensado ao retornar aos estudos e não no curso de Direito, curso que tentou lograr aprovação tempos

depois, fato este que será analisado a seguir. Ao que parece, Ana foi se guiando no seu percurso acadêmico pelas reais chances de sucesso que teria.

Viana (2007) realizou uma pesquisa sobre a longevidade escolar de indivíduos oriundos das classes populares e observou que havia ausência de um projeto explícito de escolarização por parte dos sujeitos de sua investigação. Para a autora, os indivíduos tendem a aproveitar as chances de estudar que aparecem em suas vidas e vivenciam esse processo por etapas. Na trajetória escolar de Ana, percebe-se a presença dessa característica.

Após alguns anos, quando os filhos já estavam mais crescidos e já não precisavam tão intensamente de sua atenção, Ana pensou em voltar a estudar. Passou no vestibular de uma universidade particular, em Pedagogia, mas, como o preço das mensalidades, cobrado pela instituição, estava acima de suas condições financeiras, não pôde matricular-se. A entrevistada falou do desespero que sentia ao ver que, até mesmo sua irmã mais nova já estava fazendo o curso superior; o tempo estava passando e ela não conseguia concretizar seu desejo.

Como não podia pagar para estudar em uma instituição privada, Ana tentou o vestibular na universidade federal, mas não conseguiu aprovação, pois, segundo ela, “quis uma coisa muito elevada”, entrar na Faculdade de Direito. Atualmente, diz projetar em sua filha o sonho que não realizou, pois gostaria que ela fizesse tal curso. Ana disse saber que esse sonho não se concretizará, pois a filha tentará, este ano, o vestibular para o curso de História.

Quando a questioneei sobre o porquê do seu desejo de ser advogada, perguntando-lhe se havia se decepcionado com a profissão de professora pelas dificuldades inerentes ao ofício ou se em razão dos salários serem baixos, Ana disse que não era essa a questão, gostava do magistério, mas achava que o curso de Direito seria mais “emocionante, interessante”. Como esse caminho não foi possível, quando ficou sabendo, por uma colega da escola onde trabalhava, da abertura do curso Normal Superior em uma instituição em que as mensalidades eram mais baratas do que em outras

faculdades, resolveu tentar o vestibular, e acabou logrando aprovação. Ao iniciar essa fase em seu percurso escolar, buscava conhecimento, mas também, fazer um curso superior, como suas irmãs haviam feito.

No depoimento de Ana é possível perceber o ajustamento de suas ações em relação às estruturas objetivas que lhes foram inculcadas ao longo de sua vida e às conjunturas vivenciadas por ela. Na escolha do curso Normal Superior, por exemplo, percebe-se o sentido de jogo de que nos fala Bourdieu (2008). O desejo de ser advogada logo foi abandonado, pois se tratava de algo, “muito elevado”, de acordo com essa docente. Ser advogada, em sua concepção, não era possível para pessoas de sua origem social e cultural, e rapidamente essa aspiração foi excluída para que tomasse uma decisão sensata, razoável, possível a sua realidade, no caso em questão, ser professora das séries iniciais. A influência exercida por sua madrasta e avó, analisada no início do capítulo, sobre sua escolha profissional concorre também para explicar sua entrada no curso Normal Superior.

Ana enfatizou, ao longo das entrevistas, a necessidade, que nunca a abandonara, de ir além nos estudos, de nunca deixar de aprender, mas foi obrigada, pelas suas condições objetivas, a sonhar com o possível, e a buscar as carreiras mais desprestigiadas no campo escolar, que de acordo com Bourdieu (1975):

Mesmo quando aparece como imposto pela força da “vocação” ou pela comprovação da inaptidão, todo ato de escolha singular pela qual um indivíduo se exclui do acesso a um ciclo de ensino ou se resigna a um tipo desvalorizado de estudos subentende o conjunto das relações objetivas (que preexistiam a essa escolha e que sobreviverão à mesma) entre sua classe social e o sistema de ensino, pois um futuro escolar só é mais ou menos provável para um indivíduo determinado na medida em que constitui o futuro objetivo e coletivo de sua classe ou de sua categoria (BOURDIEU, 1975, p.165).

Ainda assim, chama a atenção, no caso de Ana, o imenso caminho que percorreu, levando-se em consideração de onde partiu e o lugar que chegou apesar de todos os percalços, o maior deles talvez vivido no início de seu processo de escolarização, ao ser reprovada três vezes na primeira série.

Sobre suas impressões em relação ao início do curso, Ana falou de como se surpreendeu com os obstáculos que enfrentou em relação a aprendizagem, pois “pensava que ia ter mais facilidade”. Pedi a Ana que especificasse esses obstáculos, e ela disse que a linguagem de alguns professores, com um vocabulário muito acima da compreensão dos alunos, e “a falta de didática” de grande parte deles foram os piores. Alguns livros e textos exigidos pelos docentes do curso eram “muito pesados” também, mas, em sua opinião, “dava para levar”. De acordo com ela, se não se esforçasse muito, o que demandava muitas horas de estudo em casa, não conseguiria aprovação nas disciplinas, uma vez que nunca se considerou uma aluna brilhante e sim esforçada:

Os textos, também achava meio difíceis... Dava para levar. Tinha que estudar, chegava em casa, tinha que estudar, não adiantava fazer só assim: ir para a escola e pronto, não. Chegava, tinha que reler, porque realmente assim eu sou esforçada, eu falo, eu não sou inteligente, eu sou esforçada, eu esforço, esforço para entender, porque tem gente que é inteligente, tem gente que é danada vê um texto assim [...].

Em relação à dificuldade exposta por Ana sobre a linguagem dos professores, Bourdieu (1975) tece várias considerações. Segundo o autor, de todos os elementos que compõem uma situação de aprendizagem, a linguagem do professor se constitui no mais importante de todos eles. Assim, para o sucesso ou o fracasso dos alunos, quanto mais distante o indivíduo estiver em relação à linguagem acadêmica, o que ocorre com uma frequência muito grande com aqueles oriundos das classes populares, mais chance de fracassar nos estudos ele terá. O autor ironiza a linguagem distanciada dos professores em relação aos alunos e nos mostra como essa distância, inclusive, faz parte das estratégias utilizadas por esses profissionais para marcarem uma posição hierárquica superior, o que ele chama de “farda do discurso”. Para Bourdieu (1975, p.123): “O professor tradicional pode abandonar o arminho e a toga, e ele pode mesmo gostar de descer de seu estrado a fim de misturar-se à multidão, mas não pode abdicar de sua proteção última, o uso professoral de uma língua professoral”. O fato é que a

linguagem professoral, para o autor, faz parte da ação pedagógica de inculcação da cultura legítima e, ao mesmo tempo da “autoridade pedagógica da comunicação e do conteúdo comunicado”.

Ana relatou, com um misto de tristeza e ironia, a experiência de se sentir “estrangeira”, durante uma palestra proferida por um professor do curso, cuja linguagem, distante da linguagem da maior parte dos alunos, constituía uma barreira para a aprendizagem de sua disciplina:

[...] até na simplicidade dele às vezes é difícil de captar o que ele está querendo dizer. Uma vez estava assistindo uma palestra dele, em que ele comentava a dissertação de uma professora [...]. Às vezes eu pensava assim: “oh! gente, ele está elogiando, ou ele está...?” Porque às vezes o vocabulário, a gente não consegue..., só entendi que ele falava, mas, no entanto, aí você percebia, né!, que ele elogiava muito, mas tinha um no entanto, meu Deus!, ele é uma pessoa [...].

Para a entrevistada, nas disciplinas onde os professores “davam umas aulas bem práticas”, os conteúdos eram assimilados com mais facilidade, mas as disciplinas essencialmente teóricas eram “pesadas”, difíceis. Relatou o impacto cultural sentido no início do curso, motivado talvez pelo fato de ter se afastado dos estudos. Somente a partir do terceiro ano de estudo é que a sensação de que não daria conta de ser aprovada nas tais disciplinas foi dando lugar a um sentimento de maior tranquilidade.

As disciplinas que Ana mais apreciou durante sua trajetória acadêmica foram a Psicologia e a Didática de Matemática, mas ela frisou que todas foram importantes para a sua formação como professora. Quando indaguei o motivo de seu interesse por essas disciplinas, ela mostrou a ligação utilitária delas com a sua prática docente. A Psicologia lhe ajudava a desenvolver uma relação mais harmônica com seus alunos, e a Matemática foi fundamental para lhe dar, entre outras coisas, mais segurança no seu desempenho em classe, já que muitas de suas dificuldades com a matemática foram sanadas graças a essa disciplina.

Sobre as principais emoções experimentadas durante esses anos, Ana falou da sensação de inadequação que sentiu no início do curso, por “estar

velha para estudar”, e de como superou esse sentimento, ao perceber que havia outras alunas da sua idade e de ter se beneficiado da interação com as colegas mais novas. Duas dessas colegas, que fizeram parte de vários grupos de trabalho de que participou durante o curso, lhe incentivaram a ser mais corajosa, pois elas “encaravam o conhecimento de forma diferente, sem aquele medo que faz parte das pessoas mais velhas”. Ficava muito insegura nos momentos em que era obrigada a fazer exposições orais na frente da sala, mas “deu conta”. A alegria de poder estudar, no entanto, sempre lhe acompanhava, pois para ela “a melhor coisa da vida é aprender”.

Indaguei qual era sua opinião sobre as atividades culturais que faziam parte do currículo do curso¹². Ela me respondeu que as idas a museus, teatros e cinemas foram interessantes, mas, como aconteciam aos sábados, atrapalhavam seu descanso e o convívio com a família. Muitas colegas dela não compareciam a essas atividades, porque trabalhavam nos sábados. Devido à precária situação financeira, a maioria das alunas não contava com nenhum tipo de ajuda nos afazeres domésticos, e o dia de sábado era especialmente dedicado a pôr ordem na casa. Percebe-se também, novamente, como a divisão de tarefas domésticas é ainda desigual entre homens e mulheres, cabendo às alunas, depois de uma semana de estudos e trabalho, dedicar o sábado para cumprir as tarefas do lar. Acredito que dificilmente os professores que lecionam para cursos superiores nos quais há uma presença maciça de alunos do sexo masculino, enfrentam esse tipo de problema com atividades no sábado.

Algumas atividades, de acordo com Ana, poderiam ser desenvolvidas na faculdade, evitando, assim, constrangimento para ela e para várias colegas, que se sentiam envergonhadas de irem a locais que consideravam sofisticados. No trecho a seguir, ela relata esse sentimento de inadequação, que, na maioria das vezes, não é levado em consideração pelos profissionais que organizam essas saídas culturais:

¹² Essas atividades culturais faziam parte de uma disciplina denominada Atividade Integrada de Pesquisa (AIP), que compunha o currículo do curso Normal Superior e era ministrada aos sábados. O objetivo dessa disciplina era permitir às alunas uma maior inserção cultural, considerada fundamental para a formação docente.

Muita gente não ia, por exemplo, porque...quando foi no Ponteio, por exemplo, eu não fui. O lugar chique à beça, né? Pelo amor de Deus! Nem roupa direito eu tinha para ir, eu pensei: “nem vou aparecer por lá!”, não cheguei a ir. Teve alguma coisa no Ponteio, eu nem cheguei a ir por causa disso.

Só o tipo de vestimenta que as alunas imaginavam ser necessária para frequentar esses locais, e que elas não possuíam, já se constituía um empecilho para a participação delas nesses eventos.

Logo no início do curso, o marido de Ana ficou desempregado, assim houve necessidade de recorrer à sua irmã para pagar as mensalidades do curso. Depois que ele voltou a trabalhar tudo se normalizou. No entanto, como ocorre com a maioria das professoras, coube a Ana arcar com todo o custo financeiro de sua formação em nível superior. Depois da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, passou a ser exigido que o docente, dos anos iniciais também tivesse uma formação em nível superior, porém nem sempre há um investimento do poder público para que isso ocorra. Tenho observado, em minha prática como professora do curso de Pedagogia, as dificuldades financeiras que as alunas enfrentam para pagarem as mensalidades, e mesmo, para assistirem às aulas que ocorrem aos sábados, pois de maneira geral, as docentes, que já ministram aulas, não são, nem mesmo, liberadas das atividades escolares que algumas vezes ocorrem nesse dia. Ana se queixou de que, na escola estadual onde atua como professora, os docentes somente são liberados, para assistirem a palestras ou cursos se assumirem o desconto no salário dessa falta, sendo assim, a maioria desiste de ir. Sobre esse fato, Ana desabafou: “Na educação você tem que gostar muito para tolerar isso e ainda ir para frente”.

Com relação aos livros, Ana demonstra manter uma relação de amor com eles. Quando fui à sua casa, me mostrou com orgulho uma estante repleta deles. No entanto, durante a faculdade ela foi obrigada, por dificuldades financeiras, a fotocopiar, muitas vezes, o material pedido pelos professores, o que ela detestava, pois “xérox é ruim, você pega aquele

pedaço fragmentado, um autor falando uma coisa, em outro pedaço um autor falando outra”.

No que se refere aos estágios, pedi a ela que relatasse suas experiências, citando pontos positivos, negativos e também as novas descobertas. Os estágios no curso Normal Superior, na época em que Ana foi estudante, eram realizados no sexto, no sétimo e no oitavo períodos. Eles eram estruturados da seguinte maneira: os discentes observavam as aulas, faziam diversos registros sobre a estrutura física e funcional das escolas e elaboravam e executavam um projeto de intervenção com o objetivo de sanar ou amenizar alguma dificuldade, observada na turma que estavam acompanhando, em conjunto com o professor supervisor.

A maneira como o estágio foi estruturado revela algumas inovações, como a elaboração e execução de um projeto de intervenção. No entanto, não há uma ruptura radical com a sua estruturação tradicional que pouco acrescenta à aprendizagem do ofício de professor. Novamente evidencia-se a primazia dada à formação teórica do aluno, pois a prática na sala de aula se resumia aos últimos períodos.

Percebe-se, dessa forma que os estudos sobre a formação de professores, mencionados no segundo capítulo, como os realizados por Marcelo (1997); Zeichner (1998); Gómez (1997) que advogam uma ruptura com a racionalidade técnica nessa área e defendem o ensino prático reflexivo não chegam a provocar muitas vezes uma mudança efetiva nos cursos de formação de professores. O fato da maioria dos docentes que lecionavam na instituição de ensino em que Ana estudou serem professores “aulistas”, ou seja, receberem um salário referente somente ao número de aulas dadas, não havendo a possibilidade de uma dedicação exclusiva a essa instituição, se constitui também em um empecilho para um rompimento com práticas de ensino fadadas ao fracasso. Construir uma proposta de curso que caminhe na direção de uma formação reflexiva exige que os docentes que lecionem em cursos de formação de professores possuam boas condições de trabalho e não tenham que dividir o seu tempo, atuando em várias instituições de ensino.

Primeiramente, Ana atuou como estagiária em uma turma que fazia parte do projeto de educação de jovens e adultos. Ela ficou bastante decepcionada com o que observou nesse período, pois acreditava que haveria uma metodologia apropriada para esse tipo de turma, a qual ela estava interessada em aprender. No entanto, observou que na prática, os professores reproduziam a metodologia própria para os alunos que freqüentavam a escola dentro da faixa de idade apropriada. Mais uma vez o depoimento de Ana parece ser fruto da imersão no campo pedagógico, pois é possivelmente de lá que vem sua observação sobre a inapropriação do material utilizado pelos professores na educação de jovens e adultos.

Os outros estágios foram realizados em turmas da Educação Infantil, pois já que ela nunca havia ministrado aulas nesse nível de ensino, acreditava que a experiência seria proveitosa, o que felizmente ocorreu. Ana ficou encantada com o interesse dos alunos pelas atividades desenvolvidas, principalmente, na hora em que as professoras que acompanhou contavam histórias. Sua motivação foi tanta que ela filmou, por conta própria, as atividades de uma turma e convidou os familiares dos alunos para assistirem ao filme. Como a escola não possuía televisão, foi obrigada a trazer uma de casa, mas, segundo ela, valeu a pena ao observar a alegria das famílias. Depois disso, passou a fazer o mesmo com suas próprias turmas, e tem tido muito prazer e sucesso com isso. De maneira geral, sua avaliação sobre os estágios foi positiva, pois ela disse que sempre se aprende algo, mas que eles deveriam ser feitos obrigatoriamente em dupla, porque as discussões com uma colega sobre os aspectos observados nas escolas enriqueceriam esse processo.

Apesar da avaliação positiva feita pela entrevistada sobre sua experiência como estagiária, sua última observação revela a necessidade de uma maior reflexão sobre os estágios o que pela forma como tal prática foi estruturada logicamente não preencheria o desejo de Ana. Cabia ao professor coordenador, responsável pelo estágio do Curso Normal Superior, orientar seu aluno na elaboração e execução dessa prática de ensino, mas não havia um efetivo acompanhamento nas escolas em que realizava os estágios. Existia

um tempo para as discussões sobre as impressões e dificuldades dos alunos, mas tanto os professores responsáveis pelos estágios como os alunos o julgavam insuficiente. Percebe-se que os problemas vivenciados por Ana no primeiro estágio feito em uma turma de educação de jovens e adultos e que mereciam uma reflexão aprofundada não tiveram a merecida atenção que propiciasse a ela uma efetiva aprendizagem.

A segunda parte do encontro que tive com Ana em sua casa foi dedicada a questioná-la sobre as possíveis modificações em suas crenças, disposições e prática profissional, a partir da sua inserção no curso superior. Em relação à sua prática profissional, foi questionado: os saberes adquiridos no curso Normal Superior fizeram diferença em sua atuação? De que forma? Houve mudança em seu “habitus” profissional?

Ao discutir sobre a epistemologia da prática profissional dos professores, Tardif (2002, p.255) diz que o saber, em sentido amplo, “engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser”. Segundo o autor, a finalidade de uma epistemologia da prática profissional consiste em:

[...] revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores (Tardif, 2002, p.256).

Baseado em várias pesquisas, segundo o autor, os docentes ao exercerem sua prática profissional, mobilizam principalmente o que aprenderam como alunos, ao observarem seus professores, ao longo de suas escolaridades, e “passam pelos cursos de formação de professores sem modificar suas crenças anteriores sobre o ensino” (p.261). Outro fato que interfere em suas ações, como professores, diz respeito às suas histórias de vida. Os primeiros anos de prática profissional são também, para Tardif (2002,

p.261), cruciais “na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional”.

Essas constatações feitas pelo autor foram fundamentais para o roteiro de entrevista que elaborei para esta pesquisa, assim procurei recuperar a história de vida, a história escolar e a entrada na carreira das professoras selecionadas para a entrevista.

Em seu depoimento, Ana fez algumas observações que considero importantes para ampliar o conhecimento sobre a questão da influência de um curso superior sobre a prática docente das alunas-professoras. Ela disse que a formação adquirida no curso lhe ajudou a entender os materiais escritos, que utiliza como professora, no sentido de saber se eles são adequados ou não à turma com a qual está trabalhando, e a se sentir apta a modificar a sua ordem, ou até em suprimi-los, em determinado momento. Os conhecimentos adquiridos na disciplina Prática de Matemática têm sido valiosos em seu dia-a-dia profissional. Ela consegue, atualmente, produzir seu próprio material e explicar ao aluno a importância prática do conteúdo que está sendo ensinado, não se limitando a reproduzir o que está escrito nos livros didáticos:

Por exemplo, eu vou trabalhar ângulo, eu já sei fazer, eu tenho os meus ângulos, você leva, você mostra para o aluno aquilo ali: “Olha! Porquê esse ângulo tem esse nome? Você sabe?” O aluno tá sabendo o porquê daquilo. “Ah! O ângulo reto tem 90 graus. Ah! Me conta porquê que é isso!” Então você mostra, você tem condição de mostrar, é mostrar com eles, né!, é tentar fazer um gráfico [...] gráfico que eu estudei no curso demais, né!? Então, você já sabe tratar aquilo ali com eles mesmos, colocando eles para fazer, usando os próprios alunos, o próprio pessoal da escola. Você leva, você vai medir aquelas professoras, você vai pesar aquelas professoras, vão colocar isso aí no gráfico.

Quanto à disciplina Português, ela disse que passou a procurar textos que se adequam às necessidades de seus alunos, que sejam mais fáceis de serem compreendidos por eles. Segundo ela, sua segurança e criatividade para conduzir as aulas dessa disciplina também aumentaram. Está atualmente envolvida em um projeto intitulado “Telejornal na escola” que tem como

objetivos facilitar a expressão oral e a produção textual dos estudantes. Para Ana, a melhor herança que a escola pode deixar aos alunos é despertar o interesse pela leitura.

Nas aulas de Geografia que leciona, Ana relatou que antes de ingressar no curso superior limitava-se a reproduzir o conteúdo do livro didático, mas atualmente busca outros materiais que as tornem mais interessantes aos alunos. O mesmo ocorreu em relação à História, pois como se envolveu bastante com essa disciplina no curso Normal Superior, adquiriu gosto pela leitura de livros dessa área, o que propiciou uma melhor compreensão dos textos históricos e uma maior facilidade para também envolver seus alunos nesse tipo de conhecimento.

Inquirida sobre possíveis mudanças em suas aulas de Ciências, a entrevistada respondeu que a principal transformação se deu na parte metodológica da disciplina, pois teve uma ótima professora de Prática de Ciências que, segundo ela, “associava muito bem a ciência prática à metodologia”. Ana relatou que os alunos, de maneira geral, gostam muito dessa disciplina, e que sua maneira de conduzir as aulas melhorou muito.

Quanto à disciplina Educação Artística, ela afirmou que se beneficiou dos conhecimentos adquiridos no Normal Superior, e também de um curso de Educação Artística feito no Instituto de Educação, logo após a conclusão do Magistério.

Como suas aulas se tornaram mais ricas, Ana tem obtido melhores resultados, referentes à aprendizagem de seus alunos, mesmo nas turmas que apresentam maiores problemas nesse aspecto. Segundo ela, “as experiências obtidas no curso proporcionaram uma maior segurança para que eu pudesse desenvolver eficientemente as aulas”. O seu relacionamento com a classe também melhorou, entretanto ela fez questão de afirmar que, mesmo antes de entrar para o curso superior, sempre respeitou os discentes.

Indaguei sobre possíveis alterações em relação à elaboração de atividades e provas, se algum conhecimento nesse sentido, adquirido em sua graduação, foi incorporado por ela. Ana relatou que atualmente elabora provas e atividades pensando em atender às necessidades dos alunos, portanto,

procura adaptá-las à compreensão dos estudantes, numa linguagem próxima a eles.

A mesma questão, explicitada acima, foi feita à entrevistada em relação à correção de atividades e provas e ela respondeu que redobrou sua atenção ao fazê-la, para não prejudicar os alunos.

“O que eu procuro na verdade é avaliar de forma que não prejudique o aluno, não levando em consideração questões irrelevantes e procurando incentivá-lo, porque muitas vezes o erro é um produto da falta de atenção momentânea, ou de um problema que ele esteja passando”.

Perguntei sobre seus passeios culturais com os alunos, ou seja, se havia passado a realizar mais esse tipo de atividade ou se algo se modificou em sua preparação, registro, ou locais escolhidos para efetivá-los. Ana respondeu que não os faz, pois leciona em uma escola pública na qual os estudantes são oriundos, em sua maioria, das classes populares, não possuindo recursos econômicos necessários para essas atividades. Além disso, Ana reclama da falta de incentivo da Secretaria de Educação quando se trata de programar excursões.

Ana utiliza da realidade econômica dos alunos para justificar ou explicar sua conduta. No entanto, as dificuldades em sair da escola estão mais relacionadas à disposição do professor em enfrentar várias dificuldades nesse processo que não são de ordem econômica (autorização dos pais, disciplina dos alunos). Na verdade os locais sobre os quais incidem os passeios culturais são de “entrada franca”, sobretudo, quando se trata de escolas.

Outra modificação importante para ela que julga-se retraída, foi sentir-se mais segura para participar das reuniões pedagógicas e, até mesmo, questionar uma pedagoga enviada pela secretaria de educação para, segundo Ana, “vigiar a escola”. Essa pedagoga, que havia recebido a incumbência de investigar o porquê do baixo rendimento dos alunos da escola em que Ana atua, assistiu a algumas aulas ministradas pelas professoras, indo, inclusive, a classe na qual a entrevistada lecionava. Posteriormente, ela convocou as docentes para uma reunião e, de maneira agressiva, disse a elas que não

havia gostado daquilo que tinha visto, tecendo críticas às suas práticas. Após a fala da pedagoga, Ana pediu a palavra e passou a questioná-la, citando autores importantes da área da educação como Piaget e Vigostsky. Dessa forma, Ana conseguiu sustentar teoricamente sua argumentação, o que, no período anterior a sua entrada no Ensino Superior, não se sentia segura para fazer. Ela disse com satisfação que ainda sugeriu a leitura de uma obra e sua discussão em outro momento e que emprestaria, com prazer, o livro para a pedagoga. Na outra reunião a pedagoga não apareceu e passou a evitá-la, o que provocou muitos risos entre as colegas, como relata Ana a seguir:

Aí ela pediu: “Ah! Você tem o livro?!” “Ah! Tenho e posso trazer para fazer uma discussão”. Aí acabou que trouxe o livro, mas ela não apareceu. Engraçado que ela rodava as salas. Um dia eu cheguei um pouquinho atrasada, ela estava na minha fila, quando eu cheguei ela foi para outra. As colegas falaram: “Que coisa! Agora ela não vai mais a sua sala!”. [...] se eu não tivesse essas informações, se eu não tivesse essas leituras, eu ia escutar e pensar: “Ah! Minha nossa senhora! Às vezes, eu estou errada, eu é que não sei nada”. Então você precisa realmente estudar, principalmente ler, aí é que eu vejo a importância que o curso teve.

Indaguei se houve um distanciamento em relação as suas colegas que possuíam somente o magistério, e Ana disse que não, pois a maioria já possuía também o curso superior e muitas já estavam cursando a pós-graduação, e, quanto as que não o fizeram, aparentemente nada mudou. Perguntei também sobre a participação da Ana no sindicato de sua categoria, e ela relatou que nunca gostou desse órgão e que se filiou a ele sem saber dizer o porquê e, dificilmente, participa das reuniões convocadas. A disposição que possuía em relação ao sindicato, anterior à sua entrada no curso Normal Superior, não se alterou. No entanto, ela acata a decisão da categoria quando essa, por exemplo, decide fazer greve.

Sobre sua atuação em movimentos sociais, Ana falou que é muito desanimada, não é do seu feitio participar deles, mas fazia um trabalho voluntário em um asilo. Indaguei se esse ato não teria porventura a influência de sua avó, e ela respondeu que achava que sim, pois tinha o hábito de acompanhá-la quando criança nas visitas que fazia a esse tipo de instituição.

No que se refere à formação escolar de seu marido, o fato de ele não possuir um diploma de nível superior, de acordo com Ana, não provocou um mal-estar entre eles, pois ela o descreve como uma pessoa que lê e tem uma ótima percepção das coisas. Quando sente necessidade de falar sobre a educação, de compartilhar os novos conhecimentos que obteve no curso Normal Superior e, atualmente, na pós-graduação, sabiamente diz reservar esses assuntos para as conversas com suas irmãs, que são também educadoras. Ana disse que o marido se interessa pelos estudos dos filhos e só não participa mais porque interrompeu os estudos no Ensino Médio. Ela acompanha de perto a educação escolar deles, estabelece horários para o filho mais novo ficar no computador ou na televisão, ajuda-os nos deveres de casa e a estudar para as provas, pois, em suas palavras, “a gente não tem muita coisa na vida, mas o estudo é importante”. Sua filha mais velha foi alfabetizada por ela, antes de entrar na escola, ou seja, Ana repetiu uma prática comum em sua família, pois sua madrasta fez o mesmo com as suas filhas e as suas enteadas. No entanto, Ana não conseguiu antecipar a alfabetização do filho caçula, pois já estava trabalhando e dispunha de pouco tempo para lhe ensinar.

O interesse de Ana por questões e temas políticos também aumentou com sua vivência no curso superior. Ela acompanha o noticiário sobre política nacional, internacional e economia, pois, segundo ela, “tudo que permeia a vida da gente tem a ver com a política, por isso é interessante a gente se informar, tudo na educação tem uma intenção política, e antes eu nem percebia”. Até pouco tempo atrás, Ana assinava o jornal *O Tempo*, que apesar de não ser um jornal muito rico, em sua opinião, a auxiliou muito em sua graduação. Atualmente ela compra a revista *Veja* semanalmente. Gosta de ler também a revista *Nova Escola*, que sua escola disponibiliza para os professores.

Outra modificação trazida pelo curso superior está relacionada ao seu hábito de leitura. Ana passou a ler mais, principalmente obras ligadas à educação, deixando a literatura para as férias. Ela aprecia muito reler seus livros, e disse que passou a gostar daqueles que era obrigada, na época do

Ensino Fundamental, a ler e fazer a já comentada ficha, que provocava seu desinteresse.

Pedi à entrevistada que relatasse suas impressões sobre o fato de vivenciar concomitantemente o papel de aluna e de professora durante os quatro anos da graduação. Indaguei se essa situação provocou algum tipo de reflexão sobre a sua prática docente. Para Ana, esse duplo papel exercido durante o curso, provocou muitas reflexões. Disse que passou a se colocar no lugar do aluno, pois “após muito tempo lecionando, acaba-se por esquecer como comportar nesse lugar”. Dessa forma, aproximou-se mais dos seus alunos e teve ainda mais paciência com as dificuldades de aprendizagem que eles apresentam.

Sobre seu lazer nos fins-de-semana, Ana comentou que passou a ir com mais frequência ao cinema e ao teatro e a levar os filhos nessas ocasiões: “eu, por exemplo, vou mais ao cinema, mais ao teatro. Eu tento levar mais os meninos, colocar os meninos também pra frente, a gente tem ido mais... e aproveito para me divertir”.

Indaguei sobre que tipo de peças de teatro ela gostava mais, e Ana disse que preferia as comédias. Nas férias ela havia assistido a uma peça junto com os filhos, porém ela não se lembrava o seu nome, que estava incluída na campanha de popularização do teatro. Eles também haviam assistido a dois filmes infantis nesse período. Sua filha, que estava presente no momento em que conversávamos sobre essas questões, citou nomes de filmes que havia assistido com o namorado, os quais pertenciam ao gênero dramático.

Ana comentou que gostaria de frequentar mais os espaços culturais que existem na cidade, mas sua situação econômica dificulta esse desejo, logo suas saídas culturais não são regulares, ocorrendo mais no período de férias. Durante o período em que cursou o Normal Superior, quase não sobrava tempo para o lazer, para ir a um cinema ou a um teatro. Suas vivências culturais se resumiam às atividades proporcionadas pela faculdade, pois além de trabalhar concomitantemente ao curso, ela levava serviço para casa e ainda tinha que estudar. Perguntei sobre as viagens que costumava

fazer, e ela citou suas idas à casa de sua madrasta na cidade de Esmeraldas, o que faz com muito prazer, pois se encontra com a família, e seu filho mais novo pode brincar com os primos.

A maneira de vestir de Ana em nada se alterou com o aumento de sua escolaridade. Ao contrário de sua mãe e de suas irmãs, ela sempre gostou de se vestir de maneira simples, o que irritava sua família que a criticava por considerá-la desleixada. A linguagem oral de Ana traz as marcas da família interiorana e provoca risadas em seus filhos quando diz palavras típicas de quem viveu no interior, ou quando comete erros de pronúncia. No entanto, ela disse que sua linguagem escrita se modificou bastante a partir de sua entrada na faculdade, pois ela aprendeu que “existem palavras acadêmicas, palavras necessárias na hora de escrever”.

Quanto às possíveis alterações em seu gosto alimentar ou musical afirmou que não percebeu nenhuma modificação em relação a eles. Indaguei à entrevistada se algo havia mudado em relação à sua aversão a atividades físicas, e ela respondeu que não, pois continua sem vontade de praticar exercícios corporais, especialmente em academias de ginástica.

No que tange à sua prática religiosa, Ana relatou que, apesar de ter sido batizada em uma igreja católica e de ir com frequência à missa com sua avó na infância e parte da adolescência, à medida que foi ficando mais velha, se desinteressou por religião. As notícias veiculadas pela mídia sobre pastores corruptos, e o fato de ter presenciado cenas desagradáveis em uma igreja católica que frequentava, como a expulsão de um homem doente pelo padre, fizeram-na se desencantar e a se desligar de qualquer prática institucional religiosa, mas diz que continua a ter fé. Sua filha, que cursa História e lê muitos livros dessa área, desenvolveu uma postura crítica em relação à religião, o que contribui ainda mais para o afastamento da família de práticas religiosas institucionalizadas.

A relação com a família, segundo ela, continua a mesma. Ter feito o curso superior não a distanciou daqueles irmãos que não conseguiram um diploma desse nível. No entanto, logicamente, ela se aproximou ainda mais

das irmãs que possuem a graduação, especialmente daquelas que se formaram em cursos da área de educação.

De acordo com Ana, as suas amizades são poucas, restringindo-se, praticamente, a sua família. Há também uma colega dos tempos da faculdade, que se tornou sua grande amiga e, atualmente, as duas cursam a pós-graduação na Fundação. Um pouco mais distante, mas ainda fazendo parte do seu pequeno círculo de amizades, existe uma colega dos tempos do curso magistério realizado no Instituto de Educação.

Ana informa que ela e suas irmãs, que atuam na educação, assistem a palestras e participam de cursos dessa área sempre que podem e aproveitam os que são oferecidos gratuitamente. O desejo de continuar a estudar e aprender coisas novas, que a ajudem na sua prática como professora, constitui-se em uma marca da personalidade de Ana. Quando terminou a graduação, ela sentiu um alívio grande, “mas sempre pensando que não podia parar ali”. Dessa forma, apesar do medo de fazer uma pós-graduação e de não ser capaz de concluí-la, sua colega de faculdade acabou por convencê-la a matricular-se no curso de Gestão em Educação. Esse prazer de estudar fica evidente no trecho abaixo:

Eu falo com a minha filha que se eu tivesse a idade dela eu ia fazer umas quatro faculdades. Até escolhi História, Sociologia, Filosofia, tudo isso aí. Acho o curso de Letras também bem interessante! Gosto muito de escrever! Quando terminei o Normal Superior senti aquele alívio, mas sempre pensando que não podia parar ali. Não pode parar ali, não tem como você parar, quem mexe com a educação não pode parar. Eu falo com a minha colega, o problema é o seguinte, eu vou à escola não é por causa do diploma, eu não estou atrás de diploma porque para mim não é importante.

Em relação à influência da vivência em outros espaços, além daquele da instituição em que se graduou e das interações com outras pessoas que tinham contribuído para a alteração de sua prática, a entrevistada citou a frequência a alguns cursos de aperfeiçoamento que o Estado já promoveu e os diálogos que estabelece com as professoras com que trabalha e,

especialmente, com a citada colega de graduação e, atualmente, de pós-graduação.

A respeito da exposição feita por Ana sobre as modificações ocorridas em suas práticas profissionais e pessoais decorrentes de sua formação em um curso superior, penso ser necessário tecer algumas considerações sobre as mudanças e permanências, que julgo mais importantes em tais práticas.

Quanto à prática docente, seu relato revela mudanças importantes no seu “habitus” profissional, a partir do ingresso no Curso Normal Superior. Sua maneira de preparar e conduzir suas aulas se modificou bastante. Atualmente, ela diz conseguir ir além do livro didático e utilizar outros materiais interessantes e apropriados ao entendimento de seus alunos. Quando perguntei a Ana se havia incorporado algum hábito novo em sua vida, após o curso, ela informou que passou a ler mais e que essa modificação, por sua vez, provocou um impacto em sua maneira de agir como professora.

No entanto, é preciso também explicitar e analisar as dificuldades advindas de sua formação familiar e escolar que ainda não foram superadas pela participante da pesquisa e que repercutem em sua prática docente.

Não foi possível a Ana, devido ao baixo capital econômico e cultural de seus pais, frequentar espaços culturais que a colocassem em contato com as diversas e importantes manifestações existentes nesse campo, que acredito, ser fundamentais para a formação de um professor. Pelo que foi possível apreender de suas narrativas sobre sua trajetória escolar, esse vazio continuou a existir, uma vez que as escolas onde estudou não se preocupavam em proporcionar a seus alunos uma rica vivência cultural. Há uma lacuna em relação a essa área em sua vida que Ana não foi capaz de preencher. Não se percebe um movimento vigoroso de sua parte para superar essa deficiência em sua formação, apenas algumas tímidas tentativas. O Curso Normal Superior também não representou um divisor de águas em relação a essa lacuna.

Em relação ao relato da entrevistada sobre suas práticas culturais e de lazer, percebe-se que ela frequenta pouquíssimas vezes as salas de cinema, geralmente no período de suas férias, e ainda assim se interessa apenas por

comédias ou assiste a filmes infantis acompanhando seus filhos. No que diz respeito ao teatro a postura de Ana se repete. Ela demonstrou dificuldade para se lembrar de peças a que assistiu, o que se constitui em um indício do lugar pouco importante que tal fato ocupa em sua vida. As dificuldades econômicas que Ana alegou representarem um obstáculo à sua maior frequência a esses espaços devem ser consideradas, mas ela mora em uma cidade que oferece diversas manifestações culturais gratuitamente. No entanto, para que a entrevistada se interessasse mais por essas práticas culturais era preciso que tal disposição tivesse sido criada em Ana durante sua vida, o que não significa que não possa ser revertida.

Dessa forma, Ana exerce o seu ofício de professora com um grande vazio em relação à sua vivência cultural, tanto em suas manifestações consideradas legítimas como não legítimas. Considero, baseada em minha experiência como professora, que essa inserção é fundamental para que o professor, entre outras coisas, amplie o seu repertório de saberes e possa ir além dos conteúdos dos livros didáticos em suas aulas. Além da repercussão negativa em sua prática docente advinda de tal fato, Ana ainda nega a seus alunos, também pertencentes às classes populares, tal inserção, reproduzindo, mesmo que inconscientemente, como professora, a falha em sua formação. Os motivos alegados pela entrevistada para não proporcionar saídas culturais aos estudantes são relevantes, mas sabemos que eles não são incontornáveis.

No que se refere às possíveis mudanças proporcionadas pela sua formação em um curso superior, em relação às várias disciplinas que leciona, considero que houve um ganho significativo no que diz respeito às suas aulas de Matemática. Pelo que pude apreender a partir de seu relato sobre essa disciplina, Ana pôde sanar muitas de suas dúvidas referentes aos conteúdos, o que representa um ganho significativo para ela e seus alunos. Tive a oportunidade como professora de ouvir vários depoimentos de alunas que já exerciam a docência sobre o alívio que sentiam por estarem compreendendo essa disciplina no Curso Normal Superior. Diziam que anteriormente se mostravam inseguras em sala para ensinarem muitos dos seus conteúdos e

chegavam até mesmo a suprimir alguns deles por não poderem ministrar aulas sobre o que não sabiam. Além de melhorar o seu conhecimento sobre a Matemática, percebe-se que a entrevistada conseguiu ir além do livro didático em suas aulas e preparar o seu próprio material.

Quanto às outras disciplinas Ana fez considerações gerais sobre as mudanças ocorridas, o que nos leva a questionar até que ponto elas realmente aconteceram, ou se aconteceram, em qual profundidade. Acredito, no entanto, que possa ter sido difícil para a entrevistada responder a essas questões sem se deixar levar por explicações do próprio campo. É difícil separar o que os professores admitem ser desejável do ponto de vista pedagógico, com o que elas consideram realmente desejável e da distância de ambos com aquilo que realmente fazem.

A formação de Ana no curso superior pode surtir efeitos diretos ou indiretos sobre sua prática docente. Quando a entrevistada disse que passou a ler mais, tal fato pode ter provocado um enriquecimento de seu vocabulário, um melhor entendimento dos livros didáticos e a capacidade de ir além deles na condução de suas aulas, o que foi relatado em parte por ela e coincide com os resultados da pesquisa desenvolvida por Lima (2003), explicitada e analisada neste estudo.

Em relação às disposições pessoais, Ana relatou uma mudança significativa no que tange à sua prática religiosa. Durante a infância e parte da adolescência da entrevistada, sua avó, católica praticante, exerceu sobre ela uma forte influência. No entanto, após ter se afastado dela essa disposição não foi mais reforçada e a prática religiosa foi perdendo importância em sua vida, aliado, talvez, ao fato de ao avançar em sua escolaridade, ter assumido uma posição crítica no que diz respeito à Igreja Católica e às outras instituições religiosas.

A formação em um curso superior, de acordo com Ana, fez com que ela se interessasse mais pelas questões políticas, mas é possível inferir a partir de seu relato, que tal interesse não a fez superar seu imobilismo no que tange à sua participação no sindicato dos professores e à militância em movimentos sociais.

4.3 - PAULA

4.3.1- Configuração familiar de origem

Paula nasceu em 1958 na cidade de Governador Valadares. Em 1965, ela se mudou com seus pais para Belo Horizonte em busca de melhores condições de vida. É oriunda de uma família grande, possui onze irmãos. Seu pai e sua mãe foram casados com outros cônjuges antes de se unirem e ambos tiveram filhos do primeiro matrimônio.

Segundo a entrevistada seu pai foi fazendeiro, e mais tarde dedicou-se à mineração, atividade que constituía a sua paixão. Paula o acompanhou em algumas idas à “Grotta”, denominação dada à mina que ele explorava, e nunca se esqueceu das paisagens vistas nessas viagens. Seu pai não chegou a completar, o que na nomenclatura atual se denomina primeira fase do Ensino Fundamental, cursou apenas um ano de escola em Diamantina. Os avós paternos da entrevistada provavelmente também não completaram esse nível de ensino. Paula descreve o pai como sendo: “um homem alto, ativo e muito bravo”. De acordo com ela, o pai apesar das grandes qualidades que possuía nunca se importou muito com os estudos dos filhos do segundo casamento, porém como tinha uma preferência nítida pelos filhos que teve durante o primeiro casamento, estes se formaram com sua ajuda financeira, fato que causou muita mágoa à entrevistada. Paula disse que não sabe se isso ocorreu por terem nascido em uma época de grandes dificuldades econômicas, ou se estava relacionado à menor estima que seu pai nutria pelos filhos do segundo casamento. Esse pouco estímulo aos estudos dos filhos, somado ao fato de seu temperamento ser semelhante ao do pai, foram, de acordo com a entrevistada, fatores que contribuíram para os conflitos que existiram entre os dois ao longo de sua história. Foi um pai rígido, que, como Paula diz, “mandava e os filhos obedeciam”. Era também um homem violento, que havia sido criado com muita severidade e que tentava reproduzir esse tipo de

educação em sua família. Eram comuns as agressões físicas e verbais entre ele e os filhos do segundo casamento.

Paula conta que sua mãe, atualmente com 83 anos de idade, encontra-se extremamente debilitada e precisa de cuidados constantes, logo se incumbiu da tarefa de cuidar dela, o que faz com grande dedicação. Além disso, cuidar da mãe foi uma promessa feita ao pai antes dele morrer.

Filha de uma escrava, a mãe de Paula nasceu em São João Evangelista, e, apesar de haver completado apenas a primeira fase do Ensino Fundamental, era uma pessoa, que mesmo não tendo alcançado uma longevidade escolar, “sabia ler e interpretar muito bem”. Durante sua juventude, havia trabalhado em uma pousada que pertencia à família que a adotou, mas, depois que se uniu a seu pai, passou a cuidar dos filhos e da casa.

Paula observa que seus pais demonstravam desejar que todos os filhos se formassem; em sua família, isso significava completar o Ensino Médio, pois fazer um curso superior dependia da vontade de cada filho. Seu pai como já foi dito se empenhou em ajudar os filhos do primeiro casamento a completarem o curso de graduação. Sua mãe, especialmente, nunca mediu esforços para que os filhos alcançassem uma longevidade escolar. Segundo a entrevistada:

Estudo era importante para ela. Ela queria tanto que batalhou quando meu irmão, que era quatro anos mais velho que eu, chegou a Belo Horizonte. Na época a Escola Técnica já era famosa e ela batalhou para que ele entrasse no CEFET, e ele se deu bem demais. Pra gente, ela também olhava, ela achava que as oportunidades que ela não teve na vida ela tinha que dar pra gente, mas uma coisa é querer, outra é poder.

Percebe-se, através do relato acima, que a mãe de Paula, assim como a de Ana, investiu da maneira que pôde na escolarização dos filhos, mas, devido à precariedade dos recursos econômicos de ambas as famílias e à dificuldade de conseguir boas escolas públicas em nosso país, isso era uma tarefa difícil.

A vida da família de Paula foi marcada pela morte de uma irmã ainda criança, por quem o pai tinha um grande apreço. O falecimento dessa filha destruiu emocionalmente seu pai, que perdeu a motivação para viver. Ele não conseguia mais administrar sua terra, e a vendeu, mudando-se para Belo Horizonte. Assim relata Paula:

A história da nossa família se dá antes da morte da Selma e depois da morte da Selma. Antes da morte dela papai era um homem forte, depois da morte dela ele [...] porque ela não tinha um espírito de uma criança, ela tinha um espírito avançado, ela punha ele sentado e falava tudo que ela queria, coisa que nenhum filho fazia, falava: “pai não é assim!”. E quando ele perdeu ela, entrou em parafuso, ficou uns dois dias sentado sem comer. Quando ele viu que tinha que reagir, porque tinha coisas para fazer, ele não conseguiu ficar no lugar que estava, pra primeira pessoa que passou ele vendeu a terra.

Como uma de suas filhas do primeiro casamento havia vindo para a capital e aberto uma fábrica de biscoitos, seu pai resolveu investir o que tinha nesse negócio. Ele e a maioria dos filhos trabalharam nessa indústria, mas quem usufruía mais dos lucros, de acordo com Paula, eram os filhos de sua irmã, dona da indústria.

Para Paula a família sentiu bastante a mudança para a cidade grande, pois tudo era “extremamente novo”. As irmãs que já haviam completado o Ensino Fundamental e eram professoras no interior, em Belo Horizonte, com essa mesma escolaridade, “não eram nada”, pois o mercado era muito mais competitivo, e, portanto, selecionava para os empregos os indivíduos, que possuíam um maior nível de escolaridade.

Em Belo Horizonte, eles foram morar no bairro Anchieta, que na época, década de 60, era bastante pobre. Eram muitos filhos e estavam numa idade em que precisavam de escola, médico, etc., enfim, foi preciso que os irmãos mais velhos se empregassem e contribuíssem financeiramente para as despesas da casa. Por seus pais não poderem arcar com o pagamento das mensalidades cobradas pelas escolas particulares, pois a família era numerosa e os recursos econômicos escassos, todos os filhos foram matriculados em escolas públicas.

Zago (2000) apresenta dados de estudos desenvolvidos por Lahire (1997); Laurens (1992); Portes (2003) e Viana (2007), mencionados no segundo capítulo deste trabalho, que mostram casos de sucesso escolar de indivíduos pertencentes aos meios populares, o que, portanto contrariam os dados estatísticos que apontam o fato de que o fracasso escolar atinge maciçamente os indivíduos oriundos desses meios. A longevidade escolar atingida por Paula, proveniente dessa família imensa, pertencente às classes populares, que enfrentavam todo tipo de dificuldade econômica ao vir para a capital, se assemelha aos casos descritos e analisados por essas pesquisas.

Paula avaliou que, apesar dos obstáculos enfrentados, a mudança para a capital trouxe mais resultados positivos que negativos. Sua mãe sempre falou para os filhos que se eles tivessem ficado no interior, vivendo na fazenda, "estariam sem estudo, sem dente, criando filho, criando galinha". Outros aspectos favoráveis, citados por ela, foram a iniciativa e a independência que conquistaram, pois eles foram obrigados a vencer as dificuldades encontradas. Os filhos do primeiro casamento de seu pai, que sempre tiveram mais facilidades na vida, se acomodaram e não desenvolveram, como os outros, "um espírito de luta" e atualmente possuem um padrão de vida inferior ao dos filhos da segunda união de seus pais.

Sobre a ordem moral doméstica, Paula relatou que em sua casa havia organização: "tinha horário para tudo". Ela e seus irmãos brincavam bastante, principalmente na época em que viveram no interior, mas sabiam de seus deveres e cumpriam os horários estabelecidos pela família, para fazer as refeições, ir à Igreja, ao catecismo e para fazer os deveres de casa. Essa configuração possivelmente favoreceu a longevidade escolar conquistada por Paula, pois era um elemento que contribuía para manter certa ordem em uma família que enfrentava tantos obstáculos. Sobre esse ambiente doméstico existente na casa de Paula, Lahire (1997) nos diz que ele tende a promover "um papel importante na atitude da criança na escola". De acordo com o autor:

... o universo doméstico, através da ordem material, afetiva e moral que reina ali a todo instante, pode desempenhar um papel importante na atitude da criança na escola. A família pode constituir um "lugar decente", um tipo de santuário de

ordem, ordenação, relativamente fechado sobre si mesmo, para evitar as influências nefastas, os possíveis “desvios estranhos” (rejeição do bairro, dos imigrantes ou de outros imigrantes, quando a própria família o é...) (p.26).

O autor revela que esse tipo de configuração familiar relativamente estável tende a formar atitudes, esperadas pelas escolas, pois “o ofício de aluno no curso primário, o tipo de ethos, de caráter que a escola exige objetivamente, podem ser parecidos com o ethos desenvolvidos por essas famílias” (LAHIRE, 1997, p.26).

Esse tipo de intervenção exercida pelos pais de Paula sobre os filhos, manutenção de uma vigilância sobre eles, zelo pelo cumprimento de regras, segundo Lahire (1997) “não está voltada essencialmente ao domínio escolar, mas a domínios periféricos” e “podem preparar, sem que seja consciente ou intencionalmente visada, no âmbito de um projeto ou de uma mobilização de recurso, uma boa escolaridade” (p.26).

A mãe de Paula foi descrita por ela como sendo uma pessoa de muita energia, que possuía grande iniciativa para resolver os problemas da família. Conversava com os vizinhos, procurava ajuda sem timidez. Um dos filhos que apresentava problemas de aprendizagem foi encaminhado por ela ao Instituto Pestalozzi, mais tarde conseguiu que outro filho, que ficou traumatizado com a morte da irmã, fosse atendido por psicólogos.

Indaguei a Paula sobre o tipo de atenção que recebia nas tarefas escolares levadas para casa e como solucionava suas dúvidas. Respondeu-me que, como eram muitos filhos, sua mãe não conseguia ajudá-los como gostaria, mas lembra-se de que ela tinha o costume de ler histórias para eles, o que fazia muito bem. Além disso, os irmãos mais velhos auxiliavam os mais novos nos deveres de casa.

O estudo efetivado por Zago (2000) sobre o sucesso escolar de indivíduos pertencentes às camadas populares, residentes em uma periferia de Florianópolis, mencionado neste capítulo, revelou que em uma das famílias pesquisadas, a principal responsável pela longevidade escolar de três irmãos era a mãe desses meninos. No caso da família de Paula percebe-se que sua

mãe, mesmo que indiretamente, também exerceu um papel fundamental para a longevidade escolar da entrevistada e de seus irmãos.

Paula relatou ainda que sua vida de professora se iniciou muito antes de se formar para exercer essa profissão, pois alfabetizou um de seus irmãos e sempre que os mais novos necessitavam dela para esclarecer alguma questão, ela os ajudava. Algumas vezes, seu pai arguia os filhos sobre os conteúdos dos livros e cadernos. Seu relato inicial, de que seu pai não se importava muito com os estudos dos filhos, não corresponde ao que percebi nas falas de Paula, parece-me que o fato de ter contribuído muito mais com a escolarização dos filhos do primeiro casamento provocou uma mágoa que a fez hipervalorizar esse fato.

Sobre os tipos de livros existentes em sua casa, Paula citou os seguintes: bíblia, livros de cunho religioso principalmente os espíritas, jornais, revistas e livros de contos. Seu pai gostava muito de política e procurava estar sempre informado através da leitura de jornais. Apreciava também ouvir o noticiário pela televisão e punha os filhos para ouvirem também. Posteriormente pedia a eles que fizessem um resumo das principais notícias, para verificar o entendimento que tiveram dos fatos narrados. Talvez Paula não tenha percebido a importância desse gesto do pai. Fazer um resumo do que ouviu em um noticiário exige várias habilidades: compreensão da variante “cultura da língua”, ordenamento de ideias, capacidade de síntese, dentre outras. Essas habilidades possuem papéis importantes no processo ensino-aprendizagem. Essa relação estabelecida com a leitura pela família, assim como a ordem moral doméstica, foram elementos positivos na escolarização de Paula.

Durante sua infância, quando já havia mudado para Belo Horizonte, algumas vezes, ia assistir as peças teatrais no teatro Francisco Nunes, localizado no centro da cidade, graças à sua irmã mais velha do segundo casamento de seus pais que já trabalhava e comprava os ingressos. Relembrou também que participou de alguns bailes de carnaval nesse local, levada pela mesma irmã que adorava “carregar as crianças da casa para esses lugares”. Percebe-se, portanto, o papel importante desempenhado pela

irmã mais velha de Paula, que procurava ajudar os irmãos mais novos de uma família numerosa, na qual os pais não possuíam recursos econômicos e nem tempo para propiciarem um lazer de qualidade para seus filhos.

Quanto ao aspecto religioso, Paula revelou que seus pais eram católicos, mas que não impunham deveres nesse sentido, nem mesmo de assistir à missa dominical, porém sua mãe fazia questão que acreditassem em Deus.

A mãe de Paula gostava de fartura à mesa, e a comida mineira era apreciada por todos. A vinda para a capital, devido às condições financeiras precárias, teve um impacto em relação a esse aspecto. Mais tarde a mudança de bairro, do Anchieta para Nova Granada, local ainda mais pobre que o anterior, desgostou profundamente sua mãe e suas irmãs, pois “a casa era simples, a rua de terra, e não havia água encanada nem luz elétrica”. Entretanto, Paula disse que, talvez por ser ainda criança, não sofreu nessa época com a piora do padrão de vida da família, “tudo era farra” para ela.

4.3.2 - Trajetória escolar

A primeira experiência escolar de Paula ocorreu quando ela possuía 4 anos de idade. Ela estudou em uma escola de um vilarejo próximo a Governador Valadares, onde morava. Sua professora não era formada, pois na época retratada, em vilas do interior, quem havia estudado um pouco mais se tornava professor. Paula estudava em uma classe multisseriada, e se lembra que pouco aprendeu, basicamente ficava desenhando.

Quando a família mudou-se para Belo Horizonte em 1965, Paula foi matriculada no Grupo Escolar Nossa Senhora do Carmo. O início da vida escolar era aguardado com ansiedade por ela, o que acabou por se tornar uma grande frustração ao frequentar uma escola em que os professores não estavam preparados para motivar os alunos a aprender. Além disso, os interesses, a origem social e cultural destes não eram considerados. A linguagem de sua professora, sua metodologia, os conteúdos ensinados

estavam tão distantes de sua realidade que não faziam sentido para ela. Para piorar a situação Paula era uma criança doente, como afirma a seguir:

No primeiro dia de aula, de uniforme novo, eu me sentia a mais importante de todas as criaturas do universo. Porém, a decepção não demorou. Tive muito medo, chorei, mas com o tempo me acostumei a essa rotina. Eu não gostava da escola. Para completar eu era menina muito fraca, porque vim do interior infestada de Xistose, evacuava sangue. O grupo escolar no vilarejo por maior que fosse era como se fosse uma comunidade, porque ali você conhecia todo mundo, você cumprimentava todo mundo. Lá (no grupo escolar de Belo Horizonte) tinha um monte de menino, cada um mais bonito que o outro, mais bem arrumado, e eu aquela menina simplória, de roça, só doente [...], a professora me olhava com ar de estranheza, como se eu fosse um bichinho. As aulas não faziam sentido para mim.

O início da vida escolar na cidade grande foi, portanto, decepcionante para Paula, pois, segundo ela, para sua professora, seu rendimento escolar era muito fraco, e, como sentença final, no término do ano letivo essa professora aconselhou sua mãe a tirá-la da escola, pois considerava que ela não estava preparada para a vida estudantil.

Bourdieu (2003) afirma que o capital cultural sempre retorna às mãos do capital cultural, pois os bens simbólicos só podem ser apreendidos e possuídos por aqueles indivíduos que possuem o código, o qual permita entendê-los. A entrada franca a uma exposição de pinturas por si só não garante o real acesso das classes populares a este tipo de arte, pois esse segmento não possui as referências necessárias para a fruição desse gênero artístico. Em relação à escola, algo semelhante ocorre, pois permitir apenas o acesso dos alunos das camadas desfavorecidas a escola não garante a eles uma verdadeira aprendizagem, pois há, segundo o autor, uma enorme distância entre a cultura veiculada nas instituições de ensino e a cultura dessas camadas sociais. Na época retratada por Paula, década de 60, o acesso às escolas começava a ser estendido, mas isso não significava, e ainda não significa nos dias atuais, a permanência desses alunos nessas instituições. De acordo com o autor:

Pela prática de uma pedagogia implícita que exige a familiaridade prévia com a cultura dominante e que procede pela técnica de familiarização insensível, um sistema de ensino propõe um tipo de informação e de formação acessíveis exclusivamente àqueles sujeitos dotados do sistema de disposições que constitui a condição de êxito da transmissão e da inculcação da cultura. Eximindo-se de oferecer a todos implicitamente, quer exigir de todos uniformemente que tenham o que não lhes foi dado, a saber, sobretudo a competência lingüística e cultural e a relação de intimidade com a cultura e com a linguagem, instrumentos que somente a educação familiar pode produzir quando transmite a cultura dominante (BOURDIEU, 2003, p.307).

Analisando esse impacto cultural vivido por Paula, no início de sua escolaridade, imagina-se o sofrimento experimentado pelas crianças oriundas dos meios populares, que não possuem uma estrutura familiar semelhante a da entrevistada, pois, como foi relatado neste estudo, havia em sua casa algumas configurações favoráveis a um êxito escolar. A primeira experiência escolar vivida na capital por ela é um retrato do descaso e da discriminação dispensados às crianças que têm sua origem nesses meios.

No entanto, é importante destacar a semelhança da análise de Bourdieu com a situação descrita por Paula ao dizer que a cultura da escola, a linguagem ali falada era distante daquela de sua família. Parece haver nessa descrição de Paula sobre suas primeiras experiências com uma escola urbana, forte influência das análises de Bourdieu, análises essas que integram os programas das disciplinas dos cursos de formação de professores, mesmo que simplificadas e reduzidas. Parece que de posse desse discurso, como foi o caso também de Ana, as entrevistadas passam a enxergar seu passado sob a ótica das análises desse autor no que se refere à escolarização das camadas populares.

De acordo com Paula, esse trauma inicial deixou profundas marcas em sua história escolar. Como professora, ela faz questão de tratar bem os seus alunos para que eles não tenham o sentimento de desamparo que experimentou quando criança, e não se sintam estrangeiros em sala de aula. Ela desenvolveu, devido à sua história, uma sensibilidade que a faz acolher com carinho os alunos pertencentes às camadas populares. Percebe-se,

portanto, a relevância de se reconstituir a história de vida e escolar das entrevistadas, pois é impossível analisar suas práticas docentes ignorando a importância do passado em suas construções. Isso fica evidenciado na seguinte fala de Paula: “É por isso que hoje, quando eu entro em uma sala, olho para os meus alunos, e me sinto tão perto deles, eu os abraço, eu acho que tudo pode dar errado, menos o amor que eu sinto por eles”. O fato da entrevistada se sentir próxima de seus alunos devido à sua experiência escolar e por possuir a mesma origem social e cultural de seus alunos é positiva por um lado, mas ao mesmo tempo parece ter contribuído para que ela tenha um olhar excessivamente assistencialista em relação aos mesmos, como fica evidenciado em sua fala explicitada acima.

No ano seguinte, Paula e família se mudaram para o bairro Nova Granada, e, apesar da péssima estrutura do local, sua vida escolar alterou para melhor. Paula foi matriculada no grupo escolar Mário Casassanta¹³, que possuía uma estrutura física precária, mas onde foi bem acolhida. Além disso, essa era uma escola muito parecida, em termos de organização e de interação das professoras com a comunidade, com o estabelecimento escolar frequentado por ela no interior, o que a fez se sentir muito melhor apesar de ainda ser, nessa época, uma criança doente. Paula descreve com saudade um bonito encontro, em sua trajetória escolar, com uma professora desse grupo (Mário Casassanta), Dona Marta, que a ensinou a ler e a escrever. A pobreza estrutural da escola era compensada pela criatividade dessa docente, que utilizava os recursos disponíveis na redondeza para ensinar seus alunos. Dona Marta, assim como outras professoras nessa instituição, se aproximava dos alunos e de suas famílias, pois conhecia a carência da população que morava no bairro e em sua redondeza. Algumas professoras, como Dona Eudócia, também lembrada em seu relato, residiam no mesmo bairro, e essa proximidade física ajudava Paula a se sentir ainda mais acolhida pela escola:

¹³ O antigo Grupo Escolar Nossa Senhora do Carmo, situado em um bairro de classe média, atendia alunos provenientes dessas famílias, enquanto o bairro Nova Granada era um bairro habitado, naquela época, por segmentos das camadas populares e dos estratos de menor poder aquisitivo das camadas médias. Para uma aluna de origem rural pertencente às camadas populares, a grande probabilidade é que na escola Mário Casassanta se sentisse mais a vontade e mais bem acolhida pela proximidade da sua situação sócio-econômica e cultural com as dos demais alunos que frequentavam a escola.

Eu me senti mais em casa, e lá também teve uma coisa, a minha recepção. Quando eu cheguei, a gente foi se enturmando, assim, as professoras, como era uma comunidade carente, as professoras se voltavam muito para os alunos, então uma das minhas professoras, Dona Eudócia, eu ficava esperando ela passar no portão da minha casa, pois ela passava pela minha rua para ir à escola, aí eu tomava os caderninhos dela, ela ia conversando com a gente. Quando eu não ia à aula, ela perguntava: “Oh! Você não tá indo hoje, não? Você está passando mal?”. Aquele interesse de saber “que bom você veio!”, só isso quando a criança chega já é um incentivo para ela.

Essa proximidade das professoras com os alunos nesse estabelecimento de ensino fez tanta diferença para a entrevistada que ela relatou a seguinte história: disse que começou a aprender a ler em um livro intitulado *Barquinho Amarelo* na primeira instituição que freqüentou, quando chegou em Belo Horizonte, e que essa obra lhe pareceu, naquele momento, estranha, distante do seu mundo. No entanto, ao encontrar o mesmo livro no grupo Mário Casassanta, pois a escola também o adotava, Paula não teve, em relação a essa obra, a sensação de estranheza que experimentara anteriormente e aprendeu a ler, nesse período, com mais tranquilidade.

Essas professoras deixaram marcas positivas em Paula e a ajudaram a superar o trauma vivido no início de sua história escolar e ela revela, em sua narrativa sobre esse período escolar, como foi importante estudar em uma escola em que as docentes conheciam os seus alunos, suas carências e demonstravam um real interesse por eles. Essa relação de proximidade que foi estabelecida com tais docentes provocou, segundo a entrevistada, a “mágica” do livro *Barquinho Amarelo* fazer sentido para ela.

Mais uma vez, Paula parece se utilizar do referencial da sociologia da educação de Bourdieu para explicar sua vida escolar. O fato de achar o pré-livro “Barquinho Amarelo” distante de seu mundo não será uma interpretação do presente, sobre o passado? Sabemos que o presentismo pode marcar esses relatos, o que é alertado pela literatura no campo das histórias de vida. Mas parece que o fato de uma professora estar entrevistando outra professora traz à tona um discurso perpassado pelos conhecimentos pedagógicos da entrevistada. Parece ser muito difícil para uma professora das séries iniciais

lidar com uma literatura sobre o processo de escolarização dessas camadas, sem enquadrar sua história de vida nos marcos dessa literatura, trazendo do presente conceitos e ideias que passam a conformar seu passado e a explicá-lo.

Paula fez todas as séries que integram a primeira fase do Ensino Fundamental nessa escola e, indagada sobre seus sentimentos em relação às disciplinas, disse que era apaixonada por Matemática. Ela apreciava bastante História e gostava também de produzir textos, mas detestava gramática. Lembrou com alegria que suas redações faziam sucesso; muitas foram parar em murais onde as professoras fixavam os melhores trabalhos feitos pelos discentes. Gostava de ler, mas a escola em que estudou nessa fase não possuía biblioteca. Dessa forma, lia os livros didáticos e algumas obras e revistas que existiam em sua casa. No entanto, Paula não citou nomes de livros lidos na época, o que pode indicar que a leitura nessa fase, não ocupava um lugar tão importante em sua vida.

Solicitei que descrevesse seu perfil como estudante nesse período, e Paula afirmou que não era uma boa aluna, pois adorava brincar. Estudava o necessário para não ser reprovada, e o restante do tempo ficava na rua “brincando de ‘pega-pega’, de ‘passar anel’, o que era ótimo”. Sua infância, apesar da doença que a acometeu durante um tempo, foi, segundo ela, prazerosa. Nesse período da sua vida, ela não trabalhava e pôde, portanto, aproveitar a vida. Seus pais exigiam que os deveres de casa fossem feitos, mas não mantinham uma vigilância maior, não cobravam que ela estudasse após a conclusão de suas tarefas. Sua irmã, proprietária da fábrica de biscoitos, deu a seu pai uma televisão, mas Paula sempre preferiu as brincadeiras na rua ao invés de ficar assistindo a programas dentro de casa.

Durante sua infância, seu lazer se resumiu praticamente às brincadeiras de rua com amigos e irmãos. Paula se lembrou das saídas para a casa de sua avó materna, das vezes em que assistiu a peças no Francisco Nunes, levada por sua irmã mais velha, e de frequentar parquinhos montados em seu bairro, acompanhada de seu pai.

Após a conclusão da primeira fase do Ensino Fundamental, Paula ficou um ano sem estudar. As interrupções na trajetória escolar, como já foi objeto de análise nesta investigação, no caso de Ana, costumam fazer parte da história dos indivíduos pertencentes às camadas populares.

Nesse período a situação econômica de sua família tornara-se ainda mais difícil. Seu pai adoeceu gravemente, foi operado, parou de trabalhar, e a família passou a depender financeiramente de sua irmã, proprietária da fábrica de biscoitos. Como a escola em que estudara não oferecia a segunda fase do Ensino Fundamental, sua mãe procurou outro estabelecimento público. Paula e a família moravam, nessa fase, no bairro Jardim América, e as escolas públicas em que havia vagas eram muito longe de sua casa. Dessa forma, ela foi obrigada a interromper seus estudos, fato que lhe causou uma grande tristeza.

Após esse intervalo, sua mãe conseguiu uma bolsa de estudos em um colégio administrado por freiras, no qual a entrevistada fez o curso de admissão, que na época era obrigatório para ingressar na segunda fase do Ensino fundamental em regime de semi-internato. Novamente percebe-se a iniciativa de sua mãe que não se acomodou frente ao problema da falta de uma escola pública para sua filha e foi em busca de uma solução para que Paula voltasse a estudar. A instituição em que Paula ingressou como estudante era frequentada por alunas pertencentes às camadas médias e altas. Durante um ano ela estudou nesse estabelecimento de ensino e esteve imersa em um mundo totalmente diferente de tudo que conhecera até então. Os hábitos dos docentes e suas metodologias de ensino e a aparência das colegas foram relatados por Paula que possivelmente tenha percebido, nesse momento, de maneira mais intensa, a desigualdade social e cultural tão forte em nosso país:

O curso tinha duração de um ano, em regime de semi-internato. Na parte da manhã ia para a sala de aula, à tarde para as oficinas de arte. No início tinha a impressão de estar vivendo em outro mundo. Os professores tinham outros hábitos e uma maneira bem diferente de ensinar, muitos não explicavam a matéria mais de uma vez, e se a gente não aprendia, o azar era nosso. As colegas de classe eram bem

diferentes de mim, começando pela aparência: pele boa, cabelos bem tratados, roupas e sapatos caros. Frequentavam um programa na TV Itacolomi, algumas até desfilavam. Na sala de aula, essa diferença era bem evidenciada. Formávamos dois grupos: as alunas internas e as outras do horário escolar. Por vir de uma escola pobre, eu tinha dificuldade para entender alguns conteúdos transmitidos. Apesar de estudar muito, nunca consegui alcançar o desempenho que as outras alunas apresentavam.

A sensação de inadequação, de não pertencer àquele mundo não a abandonou durante o ano em que permaneceu nessa instituição escolar, sentimento esse analisado por Bourdieu (1975) e já descrito neste trabalho. Ainda de acordo com o autor, ao tratar da legitimidade ilusória dos exames, ele diz que os indivíduos carregam no corpo marcas sociais que provocam diferentes tipos de julgamento pelos examinadores. Paula relatou que percebia essa distinção entre os dois mundos – o das alunas internas provenientes das classes populares e o das outras alunas oriundas das camadas médias e altas. Todo o tempo, essa diferenciação estava presente, nas mínimas atitudes dos professores. Alguns docentes, de acordo com ela, “cuidavam das alunas carentes”, mas ficava evidente que as olhavam enxergando nelas principalmente sua pobreza, e esse fato a fazia sofrer muito.

Em seu depoimento, pareceu-me que as desigualdades sociais entre ela e as alunas dos grupos privilegiados a incomodaram mais do que as dificuldades enfrentadas na aprendizagem do conteúdo, pois se esforçando conseguia obter notas suficientes para ser aprovada. Mas a imagem da “pele boa, dos cabelos bem tratados, das roupas e dos sapatos caros” nunca a abandonou. Ela relatou ainda que, apesar do desconforto sentido nessa instituição, “foi uma época de grandes aprendizagens, tanto acadêmicas quanto culturais”, constituindo-se em “uma ponte que transformou a menina rural na adolescente que aos poucos se tornou urbana”.

Após o curso de admissão, ela conseguiu passar em um teste de seleção para ingresso na Escola Municipal Oswaldo Cruz, recém-construída, para cursar a segunda fase do Ensino Fundamental. Perguntei se por algum momento pensou em fazer magistério, e ela me disse que nem cogitava em seguir essa profissão, apesar de admirá-la, pois ficava horrorizada com os

baixos salários recebidos por um professor e a quantidade de tarefas que ele levava para casa. Só bem mais tarde, Paula ingressou em um curso de formação de professores, o que será descrito mais adiante.

Diante do fato da entrevistada dar relevo ao sofrimento trazido pela discriminação de classe, tanto na primeira escola em que estudou como nesse curso de admissão, seria importante indagar: - não teria sido nessa primeira escola que adquiriu certas habilidades que lhe permitiram o sucesso na segunda escola? Não teria sido também o contato com a classe média no curso de admissão que lhe despertou o desejo de uma profissão de maior *status* social e de maior renda econômica? As experiências sociais podem ter tido duas faces uma negativa, a da discriminação, mas podem também ter despertado o interesse pela sua ascensão social.

De todas as professoras que participaram da pesquisa, ela foi a única que optou pelo Ensino Médio propedêutico, após a conclusão do Ensino Fundamental. Percebe-se que a entrevistada se recusou a seguir um caminho profissional tão procurado pelas mulheres na época, ser professora e apesar de admirar essa profissão, não se deixou seduzir por ela, alegando razões práticas, a remuneração baixa que não compensava o excesso de trabalho a que uma docente estava submetida. Portanto, não se contentou com um tipo de trabalho, professora da Educação Infantil e das séries iniciais, destinado principalmente ao sexo feminino, e com um salário baixo a que muitas mulheres se sujeitavam, apesar das resistências, uma vez que os movimentos reivindicatórios de professoras como assinala Louro (2009) no final dos anos 70 já mobilizavam “parcelas bastante expressivas de docentes e as primeiras greves foram deflagradas” (p.474).

A descoberta da referida escola foi um lance de sorte que a família soube aproveitar. Como a mãe de Paula tinha o costume de caminhar com suas filhas pelo Bairro Buritis, que, naquela época, década de 70, era uma região pouco habitada e com grandes matagais e, relativamente, próxima do bairro em que moravam, acompanharam a construção desse estabelecimento de ensino e viram depois, pelo jornal, notícias sobre instituições pólos de

ensino pertencentes a rede municipal e o período de inscrições para a seleção.

Zago (2000) revela em seu estudo situação análoga a essa, na análise de uma família pertencente às classes populares cujos filhos estavam obtendo sucesso escolar. A mãe desses meninos, faxineira em uma escola, soube aproveitar todas as oportunidades que encontrou e direcioná-las para conseguir melhoria na vida escolar e profissional dos filhos.

Paula revelou que se sentiu extremamente feliz por ter sido aprovada nesse estabelecimento de ensino e poder ser aluna de uma instituição cujas estruturas física e pedagógica primavam pela excelência:

Era uma escola com uma estrutura física muito boa, com salas amplas, bem iluminadas, laboratórios, biblioteca, sala de televisão, quadras de vôlei, basquete, ginásio para a Educação Física, sala de música com piano, tudo bem equipado. Fiz um teste de seleção e finalmente consegui uma vaga. Era maravilhoso poder estudar lá!

As turmas nessa escola eram separadas pelo nível de rendimento dos estudantes, procedimento muito comum na época. Ela revelou com orgulho que foi classificada para a turma A, para onde eram destinados aqueles alunos considerados os melhores em rendimento. A instituição possuía regras rigorosas e quem não as respeitasse era punido:

A diretora chamava-se Maria Amália e dirigia a escola como um general. As regras eram rigorosas, não era permitido pisar na grama, entrar sem uniforme, conferiam se o aluno calçava meia e sapato da cor exigida, não podia falar alto, usar batom, correr pelos corredores. Todos que desobedecessem as regras eram punidos. As punições iam de advertências a suspensões de aulas. A diretora tinha o hábito de, em algumas ocasiões, reunir os alunos no pátio e desabar um falatório em cima da turma, um sermão que não acabava mais. Todos enfileirados, turma por turma, com uma distância mínima de um braço de um aluno para outro. As pernas doíam, o sol esquentava a cabeça, e Maria Amália cuspiendo fogo e soltando fumaça, mas nós permanecíamos lá em pé como soldados de chumbo.

Percebe-se, em seu relato, que Paula vivenciou um tipo de escola em que os diretores adotavam posturas autoritárias e práticas excludentes como a formação de turmas homogêneas em relação ao nível de conhecimento dos estudantes, comum no Brasil, na época retratada. No entanto, essa análise de Paula também é marcada pelo presentismo. As normas disciplinares, as filas no pátio e os sermões das diretoras faziam parte da cultura das escolas daquela época. Fica evidente, então, sua leitura do passado com olhos do presente em que as normas disciplinares são menos rígidas do que as do tempo descrito. Ela e Ana possuem a mesma idade, as histórias sobre suas vidas escolares coincidem em vários aspectos. Dessa forma, as duas participantes da pesquisa estudaram em escolas típicas de uma época, em que as normas disciplinares eram rígidas e a organização das classes se baseava em critérios mais excludentes. Paula também evoca as boas experiências escolares e se recorda de professores que a marcaram positivamente. Alguns docentes dessa escola foram lembrados com carinho por ela, especialmente Afra, que lecionava História:

Alguns professores, como Dona Dóris, que lecionava Português, Cândido de Ciências, Afra de História, ficarão guardados para sempre no meu coração. Afra, nossa, gente, ela era maravilhosa! Já tinha viajado para o exterior, tinha visitado a Rússia, na época do socialismo. Ela trouxe isso para a gente com uma propriedade muito grande, a gente passou a se interessar pelos problemas políticos. Ela fazia a gente investigar. A gente lia os livros de História e depois ela mandava fazer pesquisa, pegar jornais e revistas, recortes que mostrassem o que estava passando no país, a situação política do país. Dóris era fantástica, trabalhava com os alunos sempre em grupos. Cândido era muito brincalhão, abria sapos e outros bichos, foi o primeiro amor platônico da minha vida.

Paula também se lembrou de um professor de Matemática extremamente dedicado, que a ajudou a compreender melhor essa disciplina. Disse que ele ensinava os conteúdos com tanto entusiasmo que é como se ele os houvesse descortinado para ela, o que a fez adquirir confiança e perder o medo que tinha dessa matéria.

É possível perceber, a partir da narrativa da entrevistada acerca dos docentes que a marcaram positivamente, algumas representações sobre os bons professores que coincidem em parte com o resultado de algumas pesquisas como as realizadas por Pereira (2003) e Souza (2008).

Pereira (2003) buscou compreender o fenômeno imaginário do bom professor utilizando, em sua pesquisa, como um dos recursos metodológicos da história de vida. O autor solicitou a diretoras e supervisoras de escolas públicas de Belo Horizonte que indicassem docentes que de acordo com suas visões se destacavam em sua profissão como boas professoras. A partir dessa indicação foi convidado a participar da pesquisa um grupo composto por cinco professoras. Às participantes da investigação foi pedido que relatassem suas práticas docentes e que definissem o que consideravam um bom profissional da área. Foram enunciadas por essas professoras várias características de um bom professor. Uma parte delas foi agrupada pelo pesquisador do ponto de vista afetivo-relacional. Pereira (2003) coletou depoimentos das docentes entrevistadas referentes a esse ponto de vista que diziam que o bom professor tem de ser alegre, brincalhão, e ao mesmo tempo atencioso e carinhoso com os seus alunos. De acordo com o autor:

Podemos deduzir que a imagem que possuem dessa educadora é de ser atenciosa e carinhosa com os seus alunos, pois é a melhor maneira de cativá-los. Para isso, deve prestar-lhes elogios, fazer cartõezinhos afetuosos, colocar bilhetes nos seus cadernos, confeccionar murais para recados pessoais, abraçá-los, demonstrar que gosta deles e “fazê-los se sentirem seguros afetivamente com a sua presença” (PEREIRA, 2003, p.60).

Souza (2008) em sua pesquisa, explicitada no primeiro capítulo deste estudo, também percebeu nas narrativas de suas alunas que entrevistaram professoras sobre suas vidas pessoais e profissionais, como elas destacavam “valores como docilidade, ternura e meiguice como concernentes às professoras da educação fundamental.

Nos excertos das narrativas de Paula em que ela relembra os professores que a marcaram positivamente evidenciam-se muitas dessas representações sobre o bom professor reveladas nas pesquisas mencionadas e percebe-se que ela os toma como referência para construir o seu modo de ser professora. Percebe-se também que as normas disciplinares da escola não eram tão rígidas. Ali havia professores que colocavam os alunos trabalhando em grupo e uma professora que discutia os problemas do país. Professora cuja posição política certamente não era conservadora, pelo fato de falar para os alunos sobre sua viagem à Rússia como algo positivo, e que segundo a entrevistada “mostrava o que estava passando no país”. Fazer isso em pleno regime militar em uma escola pública, mostra que a instituição tinha uma certa abertura e que as normas não eram tão rígidas.

Devido às condições econômicas precárias de sua família, Paula foi obrigada a trabalhar na fábrica de sua irmã, mas disse que isso não a impediu de ter sido uma ótima aluna nessa fase de seus estudos. O prazer de poder ganhar o seu dinheiro e contribuir financeiramente em casa a fez aprender a conciliar bem as duas atividades. Seu sonho sempre foi ganhar um bom salário para poder dar à sua mãe tudo o que ela não podia ter. Nesse período, ela se relacionava bem com seus colegas de escola, mas era com seus vizinhos que mantinha uma verdadeira amizade. Sobre seu lazer, Paula disse que ainda apreciava brincar de bola na rua, mas também gostava de organizar festas nas casas de suas amigas.

Indaguei sobre sua relação com a leitura nessa fase, e ela relatou que passou a ler mais, motivada pelos professores da escola, principalmente de História e Português. Paula lia as obras indicadas por esses docentes. Assim, quando perguntei se ela se lembrava dos títulos ou autores lidos, ela citou alguns da literatura brasileira que eram, de maneira geral, os mais pedidos pelas escolas na época retratada: Machado de Assis, Aluísio de Azevedo, José de Alencar etc.

Como a família era grande e seus pais não conseguiam dar toda a atenção que os filhos precisavam nos estudos, na rotina do dia-a-dia, e nem possuíam recursos financeiros para sustentá-los, Paula foi obrigada, pelas

condições objetivas de sua vida, a amadurecer precocemente, o que considera um ganho em sua vida. A responsabilidade de fazer os deveres de casa era sua, e ainda ajudava os irmãos nessa tarefa. Ia para a escola e voltava dela de ônibus, sozinha, pois seus pais não podiam acompanhá-la. Não admitia ser reprovada na escola, sabia que as chances de uma vida melhor para os indivíduos das classes populares são poucas, não surgem todo dia, e era preciso aproveitá-las. Foi esta a razão, segundo ela, de ter “agarrado com unhas e dentes” a oportunidade de ter uma boa educação no estabelecimento de ensino que frequentou. Os livros que lia, as roupas que usava, tudo era adquirido com o seu próprio dinheiro. Essa iniciativa, que foi obrigada a desenvolver para solucionar os problemas que se apresentavam em sua vida, se constitui em uma característica marcante na personalidade da entrevistada, e ela relatou no primeiro encontro que esse era um traço da personalidade de sua mãe, o que pode tê-la influenciado também. Ao mesmo tempo, pode-se aferir a partir dos relatos da entrevistada que ela sentia-se responsável pelo bem-estar de sua família, especialmente de seus pais, o que será analisado posteriormente.

Em 1977, Paula ingressou no colégio municipal Marconi decidido não fazer o Curso Normal, como já foi dito. Essa era uma escola bastante conceituada na época, mas, como precisava trabalhar durante o dia e estudar à noite, foi obrigada a se transferir para outro estabelecimento de ensino. O que a entrevistada não explica é o fato de não ter passado a cursar o Ensino Médio no horário noturno no próprio Marconi. O que fica implícito é que devido ao fato das exigências acadêmicas desse colégio serem altas, o que exigiria muito esforço e sacrifício para Paula, ela preferiu seguir um caminho menos árduo e no qual tivesse mais probabilidade de êxito. Quando ela saiu dessa instituição, disse que sentiu um grande pesar por ter que novamente interromper seus estudos e, como não possuía dinheiro para pagar as mensalidades cobradas pela rede particular, não tinha ideia de quando poderia retornar à vida estudantil, mas, em momento algum, pensou em desistir. No entanto, para que isso acontecesse, ela necessitava urgentemente

de um novo trabalho, pois, na fábrica de sua irmã, atuava sem vínculo empregatício e só recebia pagamento ocasionalmente quando era possível.

Passou a pedir aos amigos que a ajudassem a conseguir um emprego, que a indicassem caso soubessem de alguma oportunidade. Ela ia a órgãos do governo que auxiliavam na procura de um trabalho, e acabou conseguindo ocupar uma vaga de guardadora de volumes em um supermercado. Um fato ocorrido nessa empresa ajudou-a a conseguir uma melhor colocação: a funcionária que ocupava o cargo de telefonista faltou e Paula se ofereceu para substituí-la. Como a funcionária desse setor desistiu do emprego, ela acabou ocupando a vaga. Passou a receber um salário um pouco melhor e, no mesmo ano, pediu a transferência da antiga escola e voltou a estudar. cursou o primeiro ano do Ensino Médio no colégio Minas Gerais.

Trabalhar durante o dia, como telefonista, e estudar à noite era, segundo a entrevistada, extremamente cansativo. A escola se situava no centro de Belo Horizonte, distante de sua casa, e se lembra de que inúmeras vezes adormecia no ônibus que a trazia de volta do colégio.

Sobre suas impressões a respeito do período vivido nessa instituição, revelou que a escola era fraca no plano pedagógico e, como havia estudado em uma ótima escola, não precisava se esforçar, tornando-se a melhor estudante de sua turma. Logo depois, foi chamada para ocupar uma vaga de auxiliar de escritório na Companhia Telefônica de Minas Gerais (TELEMIG), pois, antes de trabalhar no Supermercado, havia prestado concurso nessa empresa. O fato de Paula ter prestado concurso nessa companhia, mostra que ela estava bem informada a respeito do mercado de trabalho em Belo Horizonte e de como estava lutando por melhoria do seu padrão de vida. Sua vida e a de sua família se transformaram completamente graças a esse emprego, pois na época pagava-se 10 salários mínimos para quem atuasse nessa função, como informa a entrevistada:

Com esse dinheiro você nem imagina o que eu fiz com a minha vida. Eu transformei a minha vida de ponta a cabeça. Eu dei escola para meus irmãos, dentista para eles, plano de

saúde para a minha mãe, reformei a minha casa, era um dinheirão! Eu era riquíssima com esse salário!

Como a mãe de Paula educou os filhos, segundo ela, com um espírito de solidariedade, percebe-se que em nenhum momento a entrevistada pensou no dinheiro que passou a receber como algo capaz de realizar apenas seus desejos, mas, sim, de prover, de socorrer a família em suas necessidades. Durante os primeiros anos em que passou a trabalhar na referida empresa, ela falou que sua casa estava tão desorganizada (foi esta a palavra utilizada por ela) que não comprou nada para si mesma. Chegou a ser repreendida por sua chefe por andar mal vestida no trabalho.

No outro ano, mudou de escola, passou a estudar no Colégio Brasileiro devido à sua localização e ali cursou o segundo e o terceiro ano do Ensino Médio. De acordo com Paula, essa era uma instituição também fraca pedagogicamente, mas, nesse período, o trabalho era mais importante em sua vida, e seu desejo era obter o diploma do Ensino Médio. Como deixou evidente em sua narrativa, teve pouco interesse e entusiasmo com essas escolas e acredito que, por esse motivo, Paula falou pouquíssimo sobre suas experiências vividas, professores que a marcaram, etc. Ela relatou que continuava a gostar de Matemática e de literatura portuguesa. Gostava de ler principalmente poesias, especialmente as escritas por Vinícius de Moraes e Carlos Drummond de Andrade, e revistas sobre assuntos variados.

Como passou a ser responsável financeiramente por sua casa, o conflito que já existia entre ela e seu pai tornou-se mais grave. O fato de não poder sustentar a família sozinho e perceber que sua filha tomava as principais decisões na família provocou-lhe um sentimento de humilhação que o fez, algumas vezes, ameaçar ir embora de casa. Porém, com o tempo a relação entre eles melhorou.

Com o avanço da informatização na empresa em que trabalhava, Paula foi obrigada a mudar de setor, a atuar na telefonia. O horário de trabalho nessa nova função dificultava a conciliação com os estudos, pois havia um rodízio de turno e Paula teve que usar de várias estratégias para concluir o Ensino Médio. Estudava pela manhã e contava, muitas vezes, com a ajuda de

colegas da empresa e com a paciência dos professores para continuar a estudar, mas, apesar dos esforços, nem pensava em desistir da sua vida estudantil.

Nesse período, ela passou a sair bastante com seus colegas de trabalho nos finais-de semana. Ia principalmente a bares em que havia música. Iniciou também um namoro com seu professor de Matemática e, em sua companhia, freqüentou, com mais assiduidade, cinemas e teatros. Paula disse que, como conviveram por três anos, passou a admirar ainda mais a profissão de professor, o que possivelmente tenha se constituído em um dos fatores que mais tarde a levou a decidir por essa profissão.

4.2.3 – Ser professora: o início de uma trajetória

Quando ainda trabalhava na Companhia Telefônica de Minas Gerais, Paula fez um curso de Magistério no Colégio Minas Gerais. Curso esse que possuía a duração de um ano para quem já possuía o Ensino Médio e habilitava os alunos a darem aulas para a Educação Infantil e as primeiras séries do Ensino Fundamental. Perguntei a razão de ter tomado essa decisão, pois, durante muito tempo em sua vida, ser professora estava fora de seus planos. De acordo com a entrevistada, alguns fatores contribuíram para isso. Ela casou-se e teve três filhos, que precisavam de seus cuidados, e o emprego que possuía, apesar de remunerá-la bem, lhe dificultava exercer o seu papel de mãe devido aos horários alternados em que era obrigada a trabalhar. Além disso, seus filhos levavam para casa dúvidas que ela não conseguia resolver, e ficava incomodada com alguns conteúdos e metodologias que ela julgava não serem adequados à educação dos seus filhos, mas não possuía fundamentos teóricos para descobrir o porquê. Um terceiro fator, apontado por ela, foi o incentivo de seu pai para que fosse professora, pois ele, ao observá-la ensinando a seus irmãos e sobrinhos, durante vários anos, acreditava que ela seria bem sucedida nessa profissão.

Antes de iniciar o trabalho na Companhia Telefônica de Minas Gerais, Paula atuou como funcionária de apoio às docentes, em uma pequena escola que possuía as séries iniciais, situada em seu bairro. Levava os alunos ao banheiro, vigiava o recreio e os auxiliava na organização de seus cadernos. Sobre essa primeira experiência, em que assumiu algumas funções da profissão de professor, e sua possível influência em sua decisão posterior de seguir o magistério, ela revelou que:

Alguma coisa já me chamava a atenção para dar aulas, porque eu já tinha trabalhado em uma escolinha, alfabetizado meus irmãos. Só que eu não tinha uma consciência clara do que queria, era alguma coisa adormecida, sabe? Eu levava menino no banheiro, olhava recreio. A professora precisava de alguém para brincar, tirar aluno da sala, ajudar na organização dos cadernos.

No entanto, o tipo de curso escolhido para fazer o magistério se revelou um fracasso. De acordo com Paula, o curso era muito ruim, pois os professores se preocupavam mais em ensinar a técnica para ministrar aulas. Completamente desestimulada, nem mesmo estágio ela cumpriu, apenas copiou as atividades dos cadernos de algumas colegas que o fizeram. Como buscou o magistério principalmente, para adquirir conhecimentos para ser capaz de auxiliar os filhos, disse que os conteúdos das aulas que assistiu não possuíam sentido para ela, já que, geralmente, se resumiam, como foi dito, a uma explicação de como dar aulas. Novamente uma fala de Paula marcada pelos conhecimentos, informações e ideias veiculadas pelos cursos de formação de professores das séries iniciais. Nesses cursos costuma-se classificar como uma formação de má qualidade aquela que enfatiza apenas aspectos instrumentais, como “o dar aulas” ao invés de aprofundarem os conhecimentos teóricos que dariam uma visão mais ampla do campo educacional e de suas práticas.

Após 15 anos de trabalho na Companhia Telefônica de Minas Gerais, Paula decidiu sair do emprego, decisão penosa para ela, mas que foi obrigada a tomar devido às suas condições objetivas de vida. O salário de telefonista já não era mais tão compensador, seu pai, que lhe ajudava a cuidar dos filhos,

falecera e sua mãe, com problemas de saúde, não só já não conseguia auxiliá-la nesse sentido como necessitava de sua atenção. Sua demissão do emprego foi algo difícil de superar, tão difícil que disse ter sonhado, por muito tempo, que estava na empresa, mas não conseguia trabalhar:

Eu sonhava que ia trabalhar e o elevador nunca chegava no andar, e muitas vezes eu sonhava que a portaria não me deixava passar, porque eu não tinha crachá, ou que meu prédio, minha seção tinha mudado, eu não conseguia encontrar minha seção no andar que eu trabalhava. A minha cabeça, durante muitos anos, ficou muito confusa em relação à minha saída. Quando chegava o final do mês e eu não recebia era aquela frustração.

É difícil saber se Paula deixou mesmo o trabalho só por essas razões ou se também não foi atraída pelas propostas de “demissão voluntária” tão comuns nesse período nas empresas como a Companhia Telefônica de Minas Gerais. Nessas demissões os funcionários eram gratificados com um bom incentivo financeiro que os estimulava a deixarem a empresa. É mais confortável justificar uma decisão apenas a partir de razões ligadas ao fato de ter que cuidar dos filhos e de sua mãe do que admitir que essa decisão teve uma influência de atrativos financeiros.

Como lamentar não era do seu feitio logo tomou a iniciativa de retornar a vida profissional, de tal forma que isso não atrapalhasse seus afazeres de mãe. Chegou a montar com seu cunhado uma pequena empresa de pinturas e acabamentos de interiores, com o dinheiro da rescisão de contrato com a Companhia Telefônica de Minas Gerais. Essa atividade lhe ocupou o tempo durante um período e permitiu que ganhasse algum dinheiro. Depois de um tempo, (por motivos que não revelou na entrevista), se retirou da empresa. A partir daí trabalhou em diversas coisas: confeitou bolo de aniversário, vendeu roupas, segundo ela, “se virou”. Ainda ajudava sua irmã, que trabalhava fora, cuidando de seus sobrinhos.

O acaso permitiu que ingressasse na profissão de professora. Uma amiga, formada em Pedagogia, a convidou para abrir, no bairro, uma escola que atendesse a educação infantil. Contrataram uma professora experiente,

que ministrava aulas em uma escola do Estado, e Paula, inicialmente, cuidava das crianças do berçário. A escola foi aberta em sua casa, e seu marido a ajudou financeiramente na construção do espaço físico necessário para o seu funcionamento.

Construí a escola na parte de cima da minha casa. Fizemos propaganda. Ficou bonitinha, pintamos tudo, chamamos a menina que faz a pintura, a Ciça, você já deve ter visto algum muro dela por aí. Nós pintamos a escola todinha por dentro, compramos mesinha. Fizemos a quadra em cima. Ficou bonitinho mesmo. Aí tinha muitos alunos. Nós começamos com quase 70 alunos.

Sobre o pedido de demissão de um emprego tão importante para Paula e sua posterior decisão de assumir o magistério como profissão, penso ser necessário tecer algumas considerações. Com o passar dos anos a entrevistada passa a assumir a posição de chefe de família, o que lhe dá poder, principalmente em relação ao seu pai que sempre disputou tal posição com ela, mas ao mesmo tempo isso lhe impõe responsabilidades e sacrifícios. Ao se casar e ter filhos essa carga se torna ainda mais pesada, levando-a a abdicar de muitos dos seus desejos pessoais.

Louro (2009) analisa, a partir do século XIX, como se deu a entrada das mulheres nas salas de aula, como alunas e posteriormente como professoras no Brasil. Ela nos diz da importância de se debruçar sobre os discursos construídos sobre as mulheres, ao longo da história, uma vez que eles são “representações que não apenas espelharam essas mulheres, mas que efetivamente a produziram” (LOURO, 2009, p.464). Dessa forma a autora explicita antigas representações sobre o sexo feminino, mas que permanecem influenciando suas ações. O ideal feminino presente nos discursos do século XIX que “implicava o recato e o pudor, a busca constante de uma perfeição moral, a aceitação de sacrifícios, a ação educadora dos filhos e filhas” ainda continua, em parte, servindo de referência para as mulheres e pode ser percebido nos relatos feitos por Paula sobre sua história de vida (LOURO, 2009, p.447). A entrevistada se incumbiu dos cuidados com a mãe e o pai que

enfrentavam problemas de saúde e apresenta como uma das justificativas para a opção pelo curso de magistério o fato de poder educar melhor os seus filhos. De acordo com Louro (2009) em fins do século XIX é possível perceber nos discursos vigentes na época o seguinte ideal de mulher:

Ela precisaria ser, em primeiro lugar, a mãe virtuosa, o pilar de sustentação do lar, a educadora das gerações do futuro. A educação da mulher seria feita, portanto, para além dela, já que sua justificativa não se encontrava em seus próprios anseios ou necessidades, mas em sua função social de educadora dos filhos ou, na linguagem republicana, na função de formadora dos futuros cidadãos (p.446 e 447).

No entanto, Paula não pensa em ser apenas professora, ela decide fundar uma escola com uma amiga. É possível inferir o duplo caráter de que se reveste esse ato. Por um lado ela busca no magistério uma alternativa de profissão que solucione as suas questões de gênero, entendido aqui como uma construção social, mas ao mesmo tempo não se contenta com uma profissão reservada às mulheres e resolve esse dilema sendo uma das proprietárias da escola.

Sua primeira experiência, como docente, foi com uma turma do Maternal. Nos anos subsequentes, procurou sempre inovar seu trabalho. Ao observar o trabalho de outras professoras, que lecionavam em sua escola, percebeu que lhes faltava consistência profissional, pois, segundo ela, se apoiavam em “uma didática muito técnica”. No entanto, ao questionar a prática pedagógica de suas colegas, teve consciência de que a sua atuação como docente não era diferente. É preciso lembrar que Paula fez um curso de magistério de curta duração, que pouco contribuiu para sua formação como professora. Além disso, é provável que como proprietária de uma escola se sentisse desconfortável em não ter um curso superior em educação, em uma época em que muitas mulheres de origem das camadas populares estavam buscando uma formação universitária, o que era facilitado pela expansão da rede privada de ensino e pela multiplicação de cursos no horário noturno. No início de sua prática profissional, buscou referências em sua pequena, mas

importante, experiência como ajudante de professoras na escola em que atuou, no ensino que ministrava aos seus irmãos e sobrinhos e possivelmente em suas vivências como aluna:

Minha primeira experiência na profissão foi com uma turma de Maternal I, crianças com idades entre 2 e 3 anos. Lecionei durante quatro anos para crianças dessa faixa etária, buscando sempre inovar meu trabalho. Depois trabalhei com o terceiro período. Com o passar dos anos, senti na pele a complexidade do trabalho de um docente. Observando os professores que passavam pela escolinha, percebi uma didática muito técnica, um trabalho superficial. Comecei a questionar a prática pedagógica de minhas colegas e me vi espelhada nelas.

Assim, Paula resolveu ir à busca de um conhecimento mais aprofundado em um curso de nível superior para exercer melhor o seu ofício, segundo ela: “tardamente, como aconteceu em todas as etapas de escolarização na minha vida”. Essa procura foi ainda reforçada pela figura paterna, que, antes de falecer, lhe aconselhou a continuar os seus estudos.

4.3.4 - Normal Superior e prática profissional

Impulsionada pelo desejo de se aperfeiçoar como professora, Paula se inscreveu no vestibular do Instituto Superior de Educação em que a pesquisa foi realizada, no Curso Normal Superior. Ela soube da tradição da instituição na educação e decidiu tentar uma vaga, no que foi bem sucedida.

Quando iniciou o curso, Paula ainda era proprietária da referida escola e se interessava muito pelas aulas, pois buscava nelas fundamentos teóricos e práticos que lhe auxiliassem em seu trabalho e afirmou tê-los encontrado nesse curso. Revelou que foi com grande tranquilidade que iniciou o seu curso, apesar de ter tido algumas dificuldades, principalmente em relação à “compreensão e utilização da linguagem acadêmica”, sentimento compartilhado com Ana e já analisado neste trabalho.

Em relação ao entrosamento com as colegas do curso, disse que era bastante tímida no princípio, mas fez amizade com Ana e com o passar do

tempo, foi se integrando à turma. Relatou que, logo no primeiro período, percebeu a precariedade dos seus conhecimentos para atuar como docente, e seu desejo era que os professores lhe dessem receitas prontas para solucionar os problemas que enfrentava em sua prática. Paula criticou a habilitação em magistério que cursara, alegando que os professores só davam “receitas prontas”. No entanto, demanda agora “receitas prontas”. Novamente o discurso pedagógico que tanto enfatiza que os cursos de formação para o magistério não devem dar “receitas de como fazer” para os alunos, mesmo quando esses as solicitam, parece estar norteando a fala da entrevistada.

Indaguei a ela se alguma disciplina em especial foi de difícil compreensão; respondeu que não, pois superado o problema em relação à linguagem acadêmica, tudo se tornou mais fácil. De acordo com Paula, as atividades culturais proporcionadas pelo curso foram muito interessantes e ajudaram a enriquecer seu repertório de saberes.

O apoio de seu marido durante o curso foi fundamental. Ele a incentivou a voltar a estudar já que acreditava que os conhecimentos adquiridos na graduação a ajudariam a administrar com maior competência a sua escola e se aperfeiçoar como professora. Paula explicou que seu marido concluiu apenas o Ensino Médio, mas sempre valorizou o estudo e “torcia” para que ela se formasse. Essa postura de seu marido, pelo que percebia nos relatos das alunas do Curso Normal Superior, foi bastante atípica. Como professora do Curso, ouvi muitos desabafos das alunas que falavam da resistência de seus esposos, principalmente os que não haviam cursado um ensino superior, ao fato de estarem estudando e por isso abandonarem a casa e seus filhos.

Nessa época, o casal conseguiu comprar uma “van” e, durante todos os anos em que Paula estudou, seu marido fazia o transporte de estudantes da faculdade. Assim, acompanhou sua esposa durante o curso, facilitando a sua ida ao instituto e, ao mesmo tempo, fez disso um meio de ganhar dinheiro.

Sobre os estágios realizados, relatou que acompanhou algumas classes e que a agressividade de alguns professores para com os seus estudantes a impressionou bastante. O trauma vivido pela entrevistada no

início de sua escolarização provavelmente deixou-lhe marcas que provocaram nela indignação com as atitudes desses professores. Sentiu-se também incomodada com a atitude de muitos profissionais da educação em relação aos estagiários, pois esses não são aceitos em várias escolas, e, quando são recebidos, são solicitados apenas a ajudar os professores nas tarefas diárias, não lhes permitindo em um momento tão privilegiado da formação, aprender um pouco da profissão.

O primeiro estágio de Paula foi realizado próximo à sua residência para facilitar o seu acesso, já que era difícil conciliar seu trabalho com as demandas da faculdade. A turma que acompanhou era de alunos da segunda série, oriundos das camadas populares, e muitos estavam repetindo a série, sendo “portadores de grandes carências emocionais e afetivas”. Para enfrentar os problemas disciplinares, a professora adotava uma postura “coercitiva e autoritária” e impunha vários castigos aos estudantes que a desobedecessem, como ficar sem o recreio ou sem a aula de Educação Física. De acordo com Paula: “Os conteúdos eram desconectados das vidas dos alunos. Não havia uma relação entre o que as professoras ensinavam e o que os alunos viviam. As professoras pareciam julgar que “tinham a responsabilidade de transmitir os conhecimentos aos alunos, e estes tinham a obrigação de aprender”. A supervisora da escola agravava ainda mais a relação dos professores com os alunos, segundo a entrevistada, pois, ao advertir os estudantes, ela era “tomada por um ímpeto de raiva que faltava pouco para agredi-los fisicamente”. Essa experiência vivida no primeiro estágio a deixou “perplexa” e desanimada com a educação. Como comentava suas impressões sobre sua vivência nesse estágio com as colegas, Paula observou que várias delas haviam passado por situações semelhantes.

O segundo estágio foi realizado juntamente com Ana em uma escola que oferecia a Educação Infantil. Dessa vez, Paula encontrou uma realidade bem mais favorável à aprendizagem e desenvolveu um projeto de intervenção sobre o processo reprodutivo de alguns animais, que, com a ajuda da professora supervisora, obteve um grande sucesso.

No sétimo período, Paula retornou à escola onde havia feito o primeiro estágio, preocupada com os estudantes que havia acompanhado e interessada em saber se havia ocorrido alguma mudança em relação à aprendizagem e disciplinas dos alunos. Ela revelou que, para sua tristeza, os encontrou “nas mesmas condições anteriores: desinteressados, desmotivados, barulhentos, brigões e discriminados”.

Como no caso dos estágios relatados por Ana, é possível constatar a urgência de uma modificação na estrutura dessa prática de ensino nos cursos de formação de professores. A realidade da sala de aula vivenciada por Paula e a angústia advinda de sua experiência como estagiária não encontraram um espaço dentro do curso para sua discussão, restando-lhe desabafar suas frustrações com colegas.

Apesar disso, a entrevistada disse que o curso a ajudou bastante a atuar como professora em sua escola, mas infelizmente ela foi obrigada a fechá-la após 10 anos de funcionamento, devido ao adoecimento de sua mãe, que mora em sua casa e está sob os seus cuidados. Ficou impossibilitada de conciliar essa tarefa com todos os deveres e responsabilidades demandados pela direção de uma escola.

Solicitei à entrevistada que relatasse as possíveis mudanças provocadas em suas aulas a partir do ingresso no curso Normal Superior, primeiramente, em relação às várias disciplinas que leciona. Paula informou que, como seus alunos são crianças menores, ela procura não separar as disciplinas em blocos, pois essa prática dificulta a aprendizagem. Portanto, em sua resposta à questão, ela não especificou as modificações em cada disciplina.

É fundamental para Paula em suas aulas partir do conhecimento prévio que seus alunos possuem e isso tornou-se realmente parte do seu cotidiano docente, produto de sua formação no curso superior. Disse também que uma alteração importante em suas aulas foi a postura didático-pedagógica que passou a adotar diante dos conhecimentos adquiridos. Segundo Paula, o seu grande obstáculo tem sido “tentar relacionar as teorias aprendidas no curso

com sua prática docente”, no entanto, hoje se mostra mais segura para enfrentar esse desafio.

Questionei a entrevistada se algo havia se modificado em relação às atividades e avaliações que elabora para seus alunos. Ela respondeu que para desenvolver todas as capacidades possíveis das crianças procura, antes de formulá-las, especificar os objetivos que busca alcançar, e que os resultados são utilizados para avaliar o seu trabalho, possuindo para ela uma dimensão diagnóstica, pois se tornam um novo ponto de partida para o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula. Ressaltou que essa nova postura diante das avaliações foi muito influenciada por uma professora de Didática do curso. De acordo com Paula, essa professora atentava para a importância de se aprender com os erros cometidos pelos alunos, pois “eles apontam para o modo como cada um elabora o seu conhecimento e conhecendo essas dificuldades fica fácil para o professor refletir sobre as hipóteses que eles constroem”.

O que se observa é que a narrativa de Paula é marcada por dois polos – a da “boa” e da “má” professora. Aquela cuja ação contraria os cânones pedagógicos e aquela que se ajusta com perfeição a todos eles. Na verdade, o que se encontra mais presente na realidade são comportamentos contraditórios, ora fundamentados na solidariedade e compromissos éticos e ora marcado por atitudes agressivas, decorrentes muitas vezes do cansaço, do desgaste com o trabalho ou fruto de problemas pessoais.

Sua maneira de expor os conteúdos, segundo ela, também sofreu alterações. Acredita que, atualmente, os desenvolve com mais segurança, objetividade e clareza.

No que tange a sua relação afetiva e disciplinar com seus alunos, disse que a graduação a alterou radicalmente, pois se aproximou ainda mais deles respeitando suas expectativas e frustrações. Essa mudança de atitude favoreceu a dimensão disciplinar, pois de acordo com Paula, “as pessoas tendem a dar aquilo que recebem, se são respeitados aprendem a respeitar”.

Questionei a entrevistada sobre as atividades pedagógicas que podem ser desenvolvidas fora da escola, como visitas a espaços culturais pelos

alunos, se ela passou a fazê-las após seu ingresso no curso superior, aumentou sua frequência, ou se já as realizava, mas havia modificado algo em sua preparação, registro, ou locais escolhidos para desenvolvê-las. Ela relatou que a disciplina AIP (Atividade de Integração e Pesquisa) cursada em sua graduação, e já citada neste estudo, exerceu sobre ela um grande impacto, pois percebeu a importância de inserir seu aluno em uma cultura, da qual, ele se encontra, muitas vezes, excluído. Dessa forma, sempre que possível, organiza essas visitas culturais com os seus alunos, mas, assim como sua colega Ana, apontou as dificuldades encontradas para realizá-las na escola estadual em que trabalha.

É uma pena que as escolas estaduais sejam tão burocráticas e desprovidas de verbas para essa finalidade, dificultando esse tipo de atividade. Em todos os passeios programados pela escola as despesas com transporte são custeadas pelos alunos, assim, para não correr o risco de excluir os que não podem pagar, acabo, muitas vezes, abrindo mão dessa atividade, mas quando é possível procuro parcerias para custear as despesas.

De acordo com a entrevistada, sua participação em reuniões pedagógicas sofreu uma grande mudança. Atualmente sente-se mais segura para participar, pois teve o seu conhecimento ampliado graças à graduação. No entanto, como se empenha muito nessas reuniões sofre, segundo ela, com as críticas e piadas feitas pelas colegas de escola, do tipo “você está com todo o furor pedagógico”, mas Paula disse que isso não a abala.

Além do próprio espaço escolar em que atua, fonte constante de aperfeiçoamento, existem também outros espaços importantes para a formação profissional de Paula. Ela informou que participa de muitos cursos e seminários promovidos pela Secretaria de Educação ou por empresas particulares.

No espaço escolar há muitas trocas de experiências, tem professores que desenvolvem umas atividades simples e prazerosas, coisas que jamais passariam pela cabeça da gente, mas através delas é possível desenvolver muitas habilidades e capacidades nos alunos. Tem muitas

idéias boas por aí, é só adaptá-las à realidade da turma com a qual estamos trabalhando.

Ter feito uma graduação não parece ter alterado, de acordo com o seu depoimento, sua maneira de vestir e seu gosto musical. Disse que sempre apreciou se vestir discretamente e quanto à música gosta de ouvir as românticas, mas acaba convivendo com diferentes gêneros musicais por causa de seus filhos.

Solicitei a Paula que relatasse as possíveis mudanças em suas crenças religiosas, e ela disse que houve mudanças importantes, pois abandonou a idéia de um Deus punitivo. Acredita que o que acontece de bom ou ruim na vida das pessoas não tem nada a ver com a vontade de Deus, pois “as nossas vidas são regidas por forças que vêm de nós mesmos”.

Sobre sua participação no sindicato de sua categoria, declarou que não vê vantagens em fazer parte desse órgão. Tinha interesse em participar, mas se frustrou com o despreparo das pessoas que o compõem e se absteve de participar de suas atividades. No entanto, apesar de não participar de seu sindicato e não se envolver de maneira intensa em movimentos de sua categoria, em grande parte devido à falta de tempo, disse que passou a se interessar mais pela vida política do país. Mas não participa de movimentos sociais, nem aos relacionados a sua categoria profissional; sua formação no curso superior não provocou qualquer tipo de alteração em sua postura. Portanto, quando relata que passou a se interessar mais pela política do país, a partir de sua graduação, explicita-se aí uma contradição em sua narrativa. Paula não percebe a política como algo que permeia sua vida cotidiana e sua categoria profissional, ou seja, é uma observadora distante dos fatos políticos do país. Assim como Ana, exerce a profissão de professora, percebe e lamenta as más condições de trabalho e a péssima remuneração que recebe pelo exercício de seu ofício profissional, mas não participa do órgão profissional de sua categoria e não se envolve em movimentos sociais.

Paula relatou que a graduação cursada provocou-lhe um grande interesse pela informática, pois aprendeu a lidar com o computador nas aulas

dessa disciplina na Fundação. Além de utilizar esse aparato tecnológico em seu trabalho como professora, uma de suas grandes diversões passou a ser navegar pela internet. Tal fato representa uma modificação importante em sua vida, uma vez que pode propiciar a ela, uma grande inserção cultural. A entrevistada disse também que passou a ler mais. Perguntei a Paula que tipo de leitura apreciava e ela respondeu que lê artigos e obras científicas da área educacional, revistas pedagógicas, jornais, romances e principalmente literatura infantil.

A situação vivida com sua mãe, a qual necessita de cuidados intensos, gera um grande estresse e a impede de usufruir com sua família ou amigos as atividades culturais, “de aproveitar a vida”, mas não a impossibilitou de continuar a sua busca por um maior conhecimento sobre sua profissão, pois, assim como Ana, frequenta aos sábados, com grande sacrifício, uma pós-graduação na área da educação. De acordo com a entrevistada, seu lazer, nos últimos anos, “se resume a ler, assistir bons filmes no DVD, bater um papo aconchegante e tomar um bom vinho ou uma cerveja com meu marido”.

Sua relação com a família, segundo ela, após seu ingresso no curso superior, tornou-se mais harmoniosa, pois acredita que desenvolveu uma maior sensibilidade e capacidade para entender o “outro com suas diferenças”.

Sobre a importância do curso em sua prática como professora e seus efeitos sobre seus conhecimentos, Paula revelou que sua escrita melhorou bastante, mas que oralmente ainda comete vários erros, o que coincide com a fala de Ana.

Perguntei a entrevistada sobre sua vivência como aluna e professora, concomitantemente, nos quatro anos da graduação; suas impressões sobre esse duplo papel exercido e seu impacto sobre o seu trabalho como professora. Paula relatou que essa experiência foi muito positiva, pois fez com que ela se tornasse ainda mais próxima de seus alunos e os compreendesse melhor. Como professora incorporou em seu trabalho práticas e posturas daqueles professores do curso que julgava interessantes para adotar em sua realidade escolar.

Considero, a partir das narrativas feitas pela entrevistada, que em relação à sua prática docente houve algumas mudanças importantes. Consciente da necessidade de inserir seus alunos, oriundos das classes populares em um tipo de cultura que Bourdieu denomina legítima, da qual eles se encontram, de maneira geral, excluídos, ela passou a realizar visitas culturais com suas turmas, apesar das dificuldades encontradas em seu cotidiano escolar para efetivá-las. É possível que o fato de ter tido a oportunidade em sua infância e adolescência de frequentar alguns espaços culturais, levada inicialmente por sua irmã, tenha criado nela disposições favoráveis a tal prática que foram reforçadas pela sua formação no Curso Normal Superior.

A elaboração de atividades e avaliações tornou-se também mais reflexiva, pois Paula disse ter incorporado os conhecimentos pedagógicos que obteve na faculdade para fazê-las. A correção de atividades e avaliações também se modificou, pois passou a ser feita seguindo os ensinamentos de sua professora de Didática. Os erros que os alunos cometem passaram a ser vistos como fonte de conhecimento da maneira como elaboram o seu pensamento e uma referência para se pensar o que pode ser feito para melhorar a aprendizagem. Ou seja, evidencia-se que novos saberes foram incorporados pela entrevistada, a partir de sua formação no curso superior, e propiciaram alterações fundamentais em suas disposições no que se refere à gestão de classe, sua relação pedagógica e afetiva com seus alunos.

Paula disse que o conhecimento que obteve na faculdade a fez entender o porquê de suas práticas no ensino. Contou, para ilustrar essa questão, que uma professora, da escola em que trabalha atualmente, no Estado, que não possui o curso superior, se aproximou interessada em uma atividade que havia preparado para seus alunos. Como a colega queria copiar a atividade, Paula perguntou o motivo de seu interesse, e ela respondeu que a achara linda e queria aplicá-la em sua turma. Essa era a grande diferença, segundo a entrevistada, que a graduação provocara nela, saber o que estava por trás de suas práticas docentes. Paula relatou ainda que nunca mais foi a

mesma professora, que mudou para melhor, pois hoje compreende mais o ofício de ensinar.

5. MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS NAS PRÁTICAS PESSOAIS E PROFISSIONAIS DE ALUNAS EGRESSAS DO CURSO NORMAL SUPERIOR: AS HISTÓRIAS DE TEREZA E RAQUEL

5.1 – Tereza

5.1.1 - Configuração familiar de origem

Tereza nasceu em 1981 na cidade de Ibité. A década de 80 foi um período marcado pelo fim da ditadura militar e o início de um lento processo de redemocratização do país. De acordo com Aranha (1996), nessa década “a sociedade civil, a classe política, as organizações estudantis se apresentam de forma mais contundente contra o arbítrio, a fim de recuperar os espaços perdidos” (p.216). Grande parte da escolarização da entrevistada transcorreu nas décadas de 80 e 90, período em que os partidos políticos extintos pelo regime militar voltam à legalidade, bem como as organizações estudantis que haviam sido desmobilizadas na década de 70. Aranha (1996) descreve essa época como um período marcado por uma necessidade urgente de valorização do magistério e recuperação da escola pública, aviltada e empobrecida nos 20 anos de duração da ditadura militar no Brasil.

Seus pais também nasceram e viveram em cidades próximas à Ibité, como Passatempo e Onça e possuem pouca escolaridade formal, apenas concluíram o que em suas épocas de escolarização se denominava primário. Os dois são oriundos de famílias numerosas, pertencentes às classes populares, e, portanto, tiveram poucas chances de estudar. Os avós paternos e maternos da entrevistada não finalizaram nem mesmo essa etapa de estudo.

Seu pai exerceu várias profissões, foi agricultor, trabalhou em olaria e, posteriormente, passou a ser motorista de caminhão, profissão que ainda ocupa atualmente.

A mãe de Tereza, antes de se casar, trabalhou como empregada doméstica e após o casamento saiu do emprego, passando a dedicar-se aos filhos e ao lar.

Tereza possui três irmãs. A mais velha, Sandra, possui 35 anos e é casada. Sônia tem 29 anos, é solteira. Suely, 19 anos, é a caçula da família. Quando estive na casa de Tereza pude conhecer seus pais e sua irmã mais velha. Suely foi também minha aluna no Curso Normal Superior e pude revê-la nesses encontros.

Sandra fez Contabilidade em nível de Ensino Médio e parou de estudar. Já Sônia não chegou a concluir a primeira etapa do Ensino Fundamental, contrariando o desejo dos pais que esperavam que todas as filhas completassem pelo menos o Ensino Médio. Para que as filhas pudessem ter a chance de estudar, que eles não tiveram, seus pais não mediram esforços. Mesmo enfrentando dificuldades econômicas, preferiam que elas não trabalhassem para melhor se dedicarem à escola, pelo menos até que completassem o Ensino Médio, o que dentro dos horizontes da família já significava uma grande longevidade escolar.

No que diz respeito à ordem moral doméstica, existia na família de Tereza uma configuração que favorecia a longevidade escolar. Oriunda de uma família pertencente às classes populares, em um país que se destaca por possuir uma grande desigualdade social, ela, assim como Ana e Paula, apesar das adversidades vivenciadas e contrariando as estatísticas que apontam que o fracasso escolar atinge principalmente os indivíduos pertencentes a esses meios sociais, conseguiu obter um relativo êxito escolar.

Sempre houve em sua casa, segundo a entrevistada, muitas regras. Os seus pais estabeleciam horários para o estudo, para as refeições, para assistir televisão, faziam questão de conhecerem o círculo de amigas das filhas e elas não podiam sair sozinhas à noite. O comportamento de seus pais parece indicar uma tentativa de controlar, como nos diz Lahire (1997), “as situações de socialização nas quais estão colocados os filhos, para evitar que “não degridem” (p.25). De acordo com o autor, a ordem moral doméstica

pode favorecer a longevidade escolar de indivíduos pertencentes às camadas populares porque

Se a ordem moral e material em casa pode ter uma importância na escolaridade dos filhos, é porque é, indissociavelmente, uma ordem cognitiva. A regularidade das atividades, dos horários, as regras de vida estritas e recorrentes, os ordenamentos, as disposições ou classificações domésticas produzem estruturas cognitivas ordenadas, capazes de pôr ordem, gerir, organizar os pensamentos (LAHIRE, 1997, p. 26).

No entanto, mesmo atualmente, apesar de todas serem adultas, a vigilância dos pais de Tereza, principalmente em relação aos namoros e saídas à noite, continua. De acordo com a entrevistada:

Muitas regras. Nós temos muitas regras, isso independente da idade. Então assim, por exemplo, nós não podemos sair à noite. Só podemos sair de dia, às vezes ir a um shopping. A Suely, por exemplo, que namora, só pode sair de dia com o namorado, assim mesmo se eu acompanhá-la. Então eu vou com ela no shopping, nada de sair à noite.

Indaguei a entrevistada sobre a razão dessa vigilância tão severa dos seus pais em relação a ela e suas irmãs e Tereza me respondeu que sua mãe teme pela segurança de suas filhas e fica extremamente preocupada com o menor atraso delas na ida e volta de passeios, trabalho ou estudo. No entanto, pelo excerto de seu relato acima, percebe-se que também está presente uma questão moral que parece compor uma educação do tipo tradicionalista em relação ao gênero feminino. Dentro dessa visão, cabe à mulher se resguardar sexualmente, até o casamento.

Tereza ao que parece, pelo seu relato, aceita tal controle dos pais sobre sua vida, como se fosse algo natural, e diz que já se acostumou com essa situação. A linguagem utilizada por ela para se referir a esse fato evidencia essa conformação. É possível observar que ela utiliza a palavra nós para se referir à imposição de regras em sua casa, “nós temos muitas regras, nós temos as nossas regras”, ou seja, demonstra que tal princípio moral foi

interiorizado por ela. Veremos mais à frente neste capítulo, que se essa vigilância exercida pelos pais de Tereza em relação a ela e suas irmãs, se por um lado favoreceu sua longevidade escolar, por outro lado impediu-a, ao mesmo tempo, de avançar em vários aspectos em sua vida pessoal.

Sobre o hábito de leitura da família, Tereza diz que sua mãe lê apenas livros religiosos e seu pai jornais. Já ela e sua irmã caçula sempre gostaram muito de ler, principalmente, agora, livros da área da educação. Um dos fatores responsáveis pelo seu gosto pela leitura deve-se ao fato de sua mãe adorar contar histórias. Quando pequena adorava ouvi-las, "pois ela é uma boa contadora de casos e histórias" diz Tereza. Em sua história, pode-se supor que a inserção na cultura escrita partiu, a princípio, das práticas da oralidade.

Sobre as formas familiares da cultura escrita e sua relação com o sucesso escolar, Lahire (1997) afirma que:

A familiaridade com a leitura, particularmente, pode conduzir a práticas voltadas para a criança, de grande importância para o "sucesso escolar": sabemos, por exemplo, que a leitura em voz alta de narrativas escritas, combinada com a discussão dessas narrativas com a criança, está em correlação extrema com o "sucesso" escolar em leitura. Quando a criança conhece, ainda que oralmente, histórias escritas lidas por seus pais, ela capitaliza – na relação afetiva com seus pais – estruturas textuais que poderá reinvestir em suas leituras ou nos atos de produção escrita (p.20).

A mãe de Tereza não possuía um capital cultural, uma relação com a leitura capaz de propiciar a ela um sucesso escolar nos moldes descritos acima pelo autor. Mas fazia o que podia para que sua filha tivesse um bom desempenho escolar. Não lia livros infantis para ela, mas os narrava oralmente. Ajudava-a nas tarefas escolares, comprava livros didáticos e de literatura quando seus recursos econômicos permitiam e nunca deixou de ir a uma reunião na escola de sua filha quando era convocada; já seu pai, por trabalhar muito, não podia ir às reuniões escolares, nem auxiliar as filhas nos exercícios de casa, relegando essa função a sua esposa.

Lahire (1997), afirma, a partir da pesquisa efetuada com alunos oriundos dos meios populares, que o tema da omissão parental, tão utilizado pelos professores para justificar o fracasso escolar desses estudantes é um mito produzido pelos docentes. Em quase todos os casos que investigou o autor percebeu um investimento dos pais na escolarização dos filhos e o desejo de que eles se saíssem melhor do que eles profissionalmente o que vai ao encontro dos dados coletados neste estudo.

Quanto às práticas da família voltadas para o lazer e a cultura, Tereza relatou que elas são mínimas e se deve ao fato de que seus pais, embora muito dedicados à família, nunca tiveram tempo para isso e, como nunca foram a um cinema ou a um teatro, também não tinham condições de mostrar coisas que não conheciam. Ou seja, como não foram criadas em seus pais disposições para tais práticas culturais, eles reproduziram, ao educarem suas filhas, seu estilo de vida em relação a tais práticas. No entanto, na faculdade a entrevistada teve a oportunidade de entrar em contato com algumas manifestações culturais. Tal fato será analisado posteriormente neste capítulo.

Entretanto, Tereza disse que, ainda assim, sua infância foi bastante prazerosa, pois a desfrutou em uma cidade do interior na qual podia brincar na rua com suas irmãs e colegas. De todas as filhas, Tereza, de acordo com o seu relato, era a que menos brincava na rua para se dedicar “às coisas da escola”. Quanto aos esportes, ela e suas irmãs os vivenciaram somente no espaço escolar.

Quanto aos estilos musicais preferidos pela sua família, a entrevistada destacou a música sertaneja, e sua mãe também aprecia as músicas do cantor Amado Batista¹⁴. Em sua casa sempre compraram muitos discos e CDs.

¹⁴ Amado Rodrigues Batista é cantor e compositor de músicas românticas desde a década de 70. Suas canções fazem mais sucesso nas camadas populares.

Em relação à alimentação, ela informou que, durante a semana, a comida é simples, arroz, feijão, uma carne e salada, mas que nos fins-de-semana as mulheres da família gostam de preparar massas e testar receitas diferentes.

Quanto às práticas religiosas da família, Tereza relatou que todos são católicos e frequentavam muito uma igreja que existia perto de sua casa. A entrevistada e suas irmãs coroavam Nossa Senhora no mês de maio e se envolviam com as atividades desenvolvidas nessa instituição. Entretanto, essa igreja acabou sendo desativada e como a distância da igreja mais próxima de sua casa é considerável, ela disse que sua família passou a ir menos às missas, o que não impede de continuarem lendo a bíblia e fazerem orações.

5.1.2 – Trajetória escolar

Tereza iniciou seus estudos aos seis anos de idade. Coursou o antigo pré-primário em uma escola que só contava com esta série, próxima a sua atual casa. Antes de ingressar no pré-primário sua família residia em uma região próxima a Ibirité, mas como só havia estabelecimentos de ensino que atendiam até o último ano do primário, seus pais decidiram se mudar para que suas filhas continuassem a estudar.

Quando ingressou na escola se sentiu muito tranquila e até ficou entusiasmada por começar a estudar. Sempre houve amizade entre sua mãe e as professoras das escolas locais, que também residiam, em grande parte, nas redondezas. Além disso, elas até frequentavam sua residência, o que fez com que a escola fosse uma espécie de continuação de sua casa, o que facilitou o início de sua vida estudantil.

Sobre as práticas de leitura e escrita escolares, Tereza teve seus contatos iniciais na primeira série do ensino primário, o que na época era normal nas escolas públicas. Ela se recorda que no pré-primário brincava

bastante, desenhava, coloria, ou seja, realizava coisas prazerosas que contribuíram para que ela criasse uma imagem positiva da escola.

Após o término do pré-primário, sua família foi obrigada a procurar outro estabelecimento de estudo para continuar sua escolarização. Dessa forma, ingressou em uma escola estadual próxima a sua casa que primava pela excelência de seu ensino e era muito procurada pelos estudantes da região, permanecendo nessa instituição até concluir o curso de magistério.

Apesar de não ter tido problemas para se adaptar a essa nova escola e de gostar de sua professora da primeira série do primário, não conseguiu aprovação por não ter aprendido a ler e a escrever. Tereza aponta como motivo de suas dificuldades nessa série, o fato de ter sido uma criança raquítica, pequena, imatura para tais aprendizagens.

Dessa forma, Tereza, assim como Ana e Paula, repetiu a primeira série. Entretanto, as três não desistiram de continuar seus estudos. Acredito como Bourdieu (1998) que parte da explicação para tal fato se deva à força exercida pelo capital cultural das famílias em relação ao sucesso escolar de seus filhos. A entrevistada disse que ao entrar para a escola não tinha ainda familiaridade com a leitura e a escrita, fato que dificilmente ocorre com as crianças das camadas médias e altas da população, que já iniciam seus estudos com essa familiaridade estabelecida. De acordo com o autor, conforme já explicitado no segundo capítulo deste estudo, quanto maior a proximidade cultural das crianças e de suas famílias em relação à cultura escolar, as chances de sucesso escolar também se tornam maiores.

No ano seguinte, Tereza foi aprovada e teve uma professora que lhe deixou muitas marcas positivas, tanto que estabeleceu com ela uma relação de amizade que dura até a atualidade. Tal professora era atenciosa com os alunos, falava baixo e estava sempre disposta. Além disso, realizava excursões com os alunos ao zoológico e a outros locais que a entrevistada disse não se recordar e, sobretudo, conseguia convencer sua mãe, sempre temerosa em relação à segurança da filha, a deixá-la participar desses passeios. Tereza nunca mais foi reprovada.

Nesses primeiros anos de sua escolarização Tereza citou várias professoras que também a marcaram positivamente pelo fato de serem atenciosas e desenvolverem bem seus conteúdos. A escola possuía um grande espaço para a convivência dos alunos, com muitas árvores, o que de acordo com ela, favorecia as brincadeiras e mesmo a aprendizagem de algumas disciplinas como Ciências. No entanto, não existia, nessa época, uma estrutura física que favorecesse as aulas de Educação Física. Não havia quadras e nem piscina, que só foram construídas mais tarde. Os poucos materiais esportivos disponíveis, como bola e peteca eram divididos entre as turmas. Tereza disse que isso não impedia que os alunos desfrutassem de atividades físicas, pois eles improvisavam muito, e deu como exemplo o fato de pintarem no chão o jogo de amarelinha. Frequentava muito a biblioteca e graças a ela, principalmente, obtinha os livros indicados pelos professores e outros de seu interesse.

Tereza relatou que era uma estudante muito esforçada, responsável, mas não se destacava nos estudos. Ela sempre foi uma aluna mediana, mas que tinha pavor de tirar uma nota abaixo da média, nas poucas vezes que isso aconteceu ficava arrasada e chorava muito. Bastante tímida, quase não participava das aulas.

Durante essa etapa de sua vida estudantil, disse que precisava muito do auxílio de sua mãe e sua irmã mais velha para ajudar-lhe no para casa, pois tinha várias dúvidas. Informou ainda que sempre gostou de estudar e que não precisava da vigilância de sua mãe para cumprir suas tarefas, às vezes chegava da escola e já se sentava para executá-las, ao contrário de suas irmãs. Devido aos poucos recursos econômicos de sua família, o material escolar que utilizavam era comprado com muito sacrifício e dessa forma ela e suas irmãs zelavam por esses objetos. Sua mãe olhava seu caderno para verificar o cumprimento das tarefas, pedia para que melhorasse sua letra e acompanhava sua vida escolar.

Tereza afirmou que sempre teve dificuldades para escrever, mas se esforçou tanto para melhorar a sua escrita, que atualmente suas colegas das escolas onde trabalha pedem com frequência sua ajuda para redigir os

comunicados dirigidos a pais e alunos, pois consideram que ela escreve bem. Disse que devido a essas dificuldades enfrentadas como aluna em relação à escrita, procura trabalhar bastante com os seus alunos as atividades de produções de texto.

Sobre as festas escolares, Tereza lembra que a instituição primava por desenvolvê-las. A festa junina, que era chamada por todos de Festa do Milho era famosa na região e as famílias dos alunos participavam intensamente dela. O nome Festa do Milho era dado a esse evento pelo fato de existirem muitos produtos feitos a partir desse cereal, pois os alunos o plantavam, colhiam e punham para vender na própria escola no dia da festa. Os desfiles realizados em 7 de setembro, para comemorar a independência do país, em que os alunos iam a pé até o centro de Ibirité, ficaram guardados em sua memória. Ela se recordou também de ter realizado muitas exposições de atividades que desenvolvia em sala e de visitar as que eram feitas pelas outras turmas dessa instituição de ensino.

A escola oferecia vários cursos aos estudantes e Tereza disse que fez muitos deles como tapeçaria, bordado, desenho e culinária, cursos esses destinados principalmente às meninas.

O relato de Tereza sobre essa etapa de sua escolarização evidencia sua boa relação com a escola e sua adequação ao mundo escolar, apesar da repetência na primeira série do Ensino Fundamental. A ordem moral doméstica existente em sua casa, explicitada no início deste capítulo, foi interiorizada pela entrevistada e moldou seu perfil de estudante que se caracterizava pelo esforço, disciplina, obediência às regras escolares, o que a despeito do fraco capital cultural e escolar de seus pais, favoreceu sua integração à escola, pelo fato desses traços, de acordo com Lahire (1997) estarem próximos aos esperados dos estudantes pelas escolas.

Em relação à segunda fase do Ensino Fundamental Tereza relatou que seu perfil de estudante, descrito na fase anterior, em nada se modificou. Continuou sendo uma aluna dedicada aos estudos, mas muito tímida.

Quanto aos professores que a marcaram positivamente, recordou-se de vários, principalmente de dois deles que ministravam aulas de Matemática.

Disse que apesar da dificuldade que sempre a acompanhou na aprendizagem dessa disciplina, esses docentes conseguiam torná-la mais compreensível. Tereza não se recorda de algum professor que tenha deixado marcas negativas. Disse que sempre foi uma aluna tranquila, avessa a polêmicas com os professores. Se não entendia alguma explicação solicitava ao professor que a repetisse e se ainda tivesse dúvidas, ia estudar tal conteúdo em sua casa até que o compreendesse.

No que tange às suas lembranças sobre eventos realizados pela escola nessa fase de sua escolarização, narrou apenas uma visita feita à Petrobrás, além dos já mencionados no primeiro período do Ensino Fundamental que continuaram acontecendo.

Tereza disse que frequentava muito a biblioteca pública no centro de Ibité, pois para ir à biblioteca de sua escola fora de seu turno de estudo encontrava uma incômoda "burocracia". Aproveitava a ida a essa biblioteca no centro para assistir a sessões de vídeo que aconteciam no local. Leu muitas obras literárias nesse período que eram exigidas pelos professores de sua escola:

Os professores obrigavam a ler muito. Nessa época a gente trabalhava muito a coleção Vagalume, fazia teatros a partir da leitura desses livros. Tinha muita poesia, Cecília Meireles, Vinícius de Moraes. Eu gosto muito de poesia por causa disso, influência né?

A entrevistada lembrou-se também de um ano particularmente difícil vivido nessa escola, quando cursava a 6^a série. Houve nesse ano muitas trocas de professores, principalmente de Ciências, e ela credita a isso, o fato de ter obtido uma nota abaixo da média nessa disciplina, o que a deixou angustiada.

Nessa fase de sua escolarização, disse que fez muitos trabalhos escolares em grupo, e essa maior convivência com os colegas resultou em grandes amizades. Ela e seus colegas reuniam-se principalmente em sua casa, pois sua mãe gostava que os encontros ocorressem nesse local para que ela pudesse exercer um maior controle sobre a execução das tarefas:

Vinham os meninos e a minha casa era muito apertadinha, sabe? Mas os meninos gostavam muito de vir aqui em casa, tinha um lanche especial... Eu me lembro de alguns colegas que vinham de longe, às vezes até almoçavam aqui em casa. Iam à escola e almoçavam aqui para a gente fazer os trabalhos. Minha mãe gostava que eles viessem para cá, porque aqui ela estava coordenando, via como era, porque às vezes a gente ia para a casa de alguém fazer um trabalho e a gente aprontava e acabava não fazendo. Então nós gostávamos de vir para cá, facilitava, porque na hora que começava uma gracinha minha mãe falava: "Vocês não vão terminar o trabalho? Vão terminar e depois vocês podem brincar".

Evidencia-se nesse relato a vigilância que a mãe de Tereza exercia em relação aos estudos de sua filha. Em toda a história escolar de Tereza, percebe-se tal postura de sua mãe. Se por um lado tal atitude contribuiu para a longevidade escolar da entrevistada, esse controle muitas vezes exagerado que ela exerceu sobre a filha parece ter provocado em Tereza uma timidez excessiva e uma aceitação como aluna, sem maiores reflexões, das estruturas escolares. Por mais que eu a instigasse a discorrer sobre os aspectos negativos vivenciados por ela em sua trajetória escolar nesse estabelecimento de ensino, ela pouco falou sobre eles. Repetia, em estado de sutil tensão, apenas que ela tem muito a agradecer por ter tido a oportunidade de estudar nessa escola, que sem dúvida, exerceu um papel importante em sua história, mas que com certeza possui também suas limitações.

Em relação ao seu lazer e às práticas culturais, tudo se resumia às visitas que fazia à casa de sua avó e a sua participação e de sua família nos eventos realizados na escola. Além dos pais de Tereza possuírem poucos recursos econômicos para investirem em tais práticas, eles reproduziram seu estilo de vida em relação a elas na formação educacional de suas filhas. Dessa forma, ela só foi conhecer um teatro e um cinema quando já cursava o ensino superior. Quanto às viagens, só realizou duas em sua vida, uma delas propiciada pela faculdade, quando teve a oportunidade de representar os alunos da faculdade em um congresso de educação realizado em Campinas. Através do seu relato sobre sua escolarização, percebe-se que a escola onde

cursou o Ensino Fundamental e o curso de Magistério foi responsável de certa forma por cumprir o papel de fonte de lazer para ela e sua família. As festas e exposições que eram promovidas por essa instituição de ensino proporcionavam em parte os raros momentos de lazer que desfrutavam.

Após a conclusão do Ensino Fundamental, Tereza decidiu cursar o magistério oferecido pelo estabelecimento de ensino em que já estudava, como uma das opções de cursos profissionais em nível de Ensino Médio. Essa escolha profissional foi assim justificada por ela:

Eu tinha outras possibilidades que ofereciam para a gente, tinham os cursos de Agropecuária, Contabilidade e ainda tinha o Magistério, os três cursos técnicos, mas eu sempre gostei, eu sempre brinquei de dar aulinha, eu pegava um pedaço de quadro e escrevia, rabiscava, chamava atenção dos meninos, dava aula para as bonecas... então, eu sempre tive essa vontade. E minha mãe também, no fundo, no fundo, ela tinha uma expectativa de que as filhas dela fossem professoras, porque professora naquela época era... falar minha filha é professora, o pessoal falava, nossa, um cargo importante. Depois que eu formei é que eu vi que o pessoal foi desanimando da profissão, a profissão foi desvalorizada, então o meu caso foi vocação mesmo. Eu sempre tive ótimos professores na minha vida, não me lembro de coisas ruins no meu espaço escolar, eu só lembro de coisas boas. Não sei se as coisas ruins eu apaguei da minha cabeça, pode ser também né?

Através dessa fala de Tereza é possível perceber vários elementos que são importantes para explicar sua escolha pelo magistério, ainda que ela a atribua a uma vocação. Inicialmente, é preciso ressaltar a influência exercida por sua mãe que julgava ser essa uma profissão de prestígio e dessa forma, esperava que suas filhas a seguissem. Como a mãe de Tereza sempre exerceu um grande controle sobre ela, que por sua vez primava pela obediência como filha, observa-se cumprido o desejo materno: a filha tornar-se professora.

Historicamente, como já analisado neste estudo na história de vida de Ana, sabemos como as relações de gênero, entendidas como relações de

poder, também exercem um peso considerável nas decisões profissionais do sexo feminino.

De acordo com Scholze (2006), na maioria dos lares, é possível perceber na criação das meninas a construção do “mito da mulher frágil, delicada, sem força física, sem grandes competências para a oratória ou ainda, o que é mais preocupante, para a escrita e para o mundo dos negócios” (p.114). A autora nos diz ainda que:

Na sociedade, o trabalho reconhecido como importante é o trabalho masculino. Para a mulher ficam destinadas as tarefas de menor relevância e isto não é uma construção biológica e, sim, cultural, pois, quando as mulheres ficam sozinhas, elas assumem o lugar dos homens na condução da família (SCHOLZE, 2006, p.114).

Dessa forma, penso que também seja preciso assinalar a questão de gênero como um fator fundamental que ajuda a explicar a decisão de Tereza pelo magistério, profissão esta, tradicionalmente destinada às mulheres. O fato de estar cercada por professoras que moravam nas redondezas de sua casa e a frequentavam, possivelmente, também foi um fator que contribuiu para que ela seguisse esse caminho profissional.

Seu pertencimento social, membro das classes populares, se constitui em outro elemento que deve ser levado em consideração em nossa análise para que não cometamos o erro de atribuímos a uma preferência natural de Tereza a sua escolha pelo magistério, como nos alerta Bourdieu (1975).

Tereza relata também o fascínio que suas professoras sempre exerceram sobre ela. A entrevistada guardou em sua memória apenas os aspectos positivos sobre essas docentes e a profissão de professor, preferindo esquecer os aspectos negativos. Sobre a questão da memória nos textos autobiográficos, Scholze (2006) considera

[...] necessário discutir o papel da memória, das lembranças e esquecimentos, bem como dos silenciamentos. Os textos autobiográficos não devem ser entendidos como escritos fiéis aos acontecimentos, pois nossa memória está em constante embate entre a

lembrança e o esquecimento e há que se ter em consideração também os silêncios, e os saltos. Da mesma forma, devem-se levar em conta os elementos sociais da memória através dos quais nossas lembranças permanecem carregadas das múltiplas vozes que nos cercam, no sentido bakhtiniano, os significados construídos em interação (p.112).

Em relação às reminiscências de Tereza sobre esse momento escolar em sua trajetória de estudante, podemos inferir que talvez tenha sido mais confortável para ela esquecer-se de qualquer fato que alterasse sua visão idealizada do magistério, visão essa, incentivada por sua mãe. Só mais tarde, depois de formada, é que a entrevistada começou a perceber que tal profissão passava por um processo de desvalorização.

Tereza disse que apreciou muito o curso de magistério oferecido pela escola, pois suas professoras “tinham um jeito diferente de mostrar a educação, era tudo muito lindo, muito maravilhoso, muito perfeito”. Essa visão idealizada da profissão e do contexto educacional transmitida por essas docentes em nenhum momento da entrevista foi criticada por ela. É importante ressaltar que tal visão não se constitui em uma exceção. Vários cursos de magistério e faculdades de educação ainda hoje a perpetuam, reduzindo a complexidade do ensino. De acordo com Gauthier et al. (1998) em seu estudo já referido neste trabalho, são repassados nos cursos de formação de professores saberes referentes a uma espécie de professor “fictício, que atua num contexto idealizado, unidimensional, em que todas as variáveis são controladas (p.26).

Tereza disse também que havia a possibilidade de aprender a ser professora na prática, pois as alunas estudavam pela manhã e voltavam à tarde a esse estabelecimento de ensino “para fazer um trabalho à parte, um trabalho de monitoria com as crianças da escola”. De acordo com Tereza essa possibilidade de conviver com as crianças, auxiliá-las em suas dúvidas, levá-las para verem exposições foi muito importante para a sua aprendizagem. Até mesmo escrever em um stêncil e rodar material em um mimeógrafo foram ensinados pelos professores do curso de magistério às alunas. Elogiou ainda

a competência dos professores que foram fundamentais para que aprendesse o seu ofício. Novamente, Tereza não apontou nenhum aspecto negativo dessa fase de sua escolarização.

A partir da análise da história escolar da vida de Tereza, é possível perceber até aqui, que os seguintes fatores concorrem para explicar sua longevidade escolar: o grande esforço empreendido pela mãe da entrevistada para que ela continuasse seus estudos; a ordem moral doméstica existente em sua família; a possibilidade de estudar em uma boa escola em um período de decadência das instituições escolares públicas no país e o seu enorme esforço pessoal.

5.1.3 – Ser professora: o início de uma trajetória

Antes de se formar no magistério, Tereza foi chamada para substituir uma professora afastada por motivo de depressão. Disse que a turma que assumiu pela primeira vez era muito difícil, pois os alunos eram indisciplinados. Relatou que sentiu medo da situação, mas decidiu enfrentá-la. Sua primeira ação foi convocar os pais para uma reunião e pedir a colaboração deles para resolver o problema disciplinar. Esta atitude corajosa, não muito comum para uma professora que está iniciando o magistério, ajudou a amenizar o problema e ela conseguiu ministrar suas aulas com certa tranquilidade.

No ano posterior a sua formatura no magistério foi convidada a assumir uma turma de alunos da primeira série na mesma escola. Tereza relatou que o fato de ter que alfabetizá-los a assustou no início, mas que teve um grande apoio da supervisora. Tal supervisora havia sido colega de escola dos seus pais e morava perto de sua residência, o que segundo a entrevistada fez com ela se interessasse ainda mais em ajudá-la. Teve também um grande apoio das professoras que atuavam nessa escola, e dessa forma obteve êxito em sua primeira experiência como professora após a conclusão do magistério. Sobre sua docência nos primeiros anos de sua carreira Tereza fez o seguinte relato:

Graças a Deus eu tive muito apoio das minhas amigas, das professoras da escola. Quando eu tinha dificuldade eu falava: o que eu posso fazer? Elas falavam: lê isso aqui. Aí eu comecei a pegar referências bibliográficas, eu fui lendo algumas coisas, e montando, pegando meus livros porque eu não tinha muito material para trabalhar. Estudava muito, eu passava até a noite estudando, preparando material. Demorava muito para corrigir os trabalhos, tinha medo de errar.

Perguntei se o que havia aprendido no magistério a ajudou a exercer a docência e ela disse que sim, pois teve uma boa formação nesse curso:

O que aprendi no magistério me ajudou bastante, porque nas nossas metodologias, a professora falava assim, vamos estudar Ciências, então ela separava temas e a gente dava aula para a turma. Então dividiam-se os grupos. Ela dizia, vamos preparar a aula, você vai apresentar anfíbios.... Você tinha que dar aula para a turma inteira, então você tinha que preparar material, levar mimeógrafo para a sala, aprendia a escrever no stêncil.

Tereza permaneceu nessa escola como professora por oito anos. Era contratada pelo Estado, mas segundo ela só se ingressava nesse estabelecimento de ensino como professora por indicação da diretoria, do corpo pedagógico, ou de algum docente. Durante esse período, disse que foi se tornando mais segura como professora, e sempre ministrava aulas para turmas de primeira série alfabetizando os alunos. De acordo com a entrevistada, essa série era sempre destinada a ela, pois as supervisoras julgavam que seu perfil como professora se adequava a tal série. Tereza informou que gostava de ser professora e que em nenhum momento desses oito anos pensou em desistir dessa profissão apesar do trabalho árduo, pois ver seus alunos lendo e escrevendo compensava seu cansaço.

No início de sua carreira, além de estudar sozinha, Tereza buscou aperfeiçoamento através de cursos destinados à formação de professores promovidos pelo Centro de Referência do Professor, órgão pertencente ao Estado, situado em Belo Horizonte. Os cursos oferecidos por essa instituição eram gratuitos e ela disse que eles a ajudaram muito a melhorar o seu

trabalho, pois teve contato com uma bibliografia nova referente à alfabetização. A iniciativa de buscar novos conhecimentos e de estudar sozinha revela que as transformações referentes à sua prática docente não se deram somente devido ao fato de ter cursado uma graduação, embora o curso tenha sido essencial à prática de Tereza. No entanto, apesar de Tereza manifestar essa expressiva independência em relação a sua vida profissional, seu discurso fornece pistas para interpretarmos que sua vida pessoal apresenta curiosas “limitações”, comentadas sutilmente neste estudo. Como exemplo dessa situação, em uma das falas de Tereza, a jovem conta que em ocasião dos cursos “como nunca soube se deslocar sozinha em Belo Horizonte, sua mãe a acompanhava nas vindas a essa cidade”. À primeira vista, tal fato não parece ser tão relevante, no entanto, ao longo do discurso de Tereza é muito evidente essa submissão à família, principalmente à mãe. As entrevistas mostraram que a cada fala que pudesse escapar da moral estabelecida pela família - ser grata por todas as oportunidades, não causar polêmica em relação a nenhum assunto ou comportar-se bem com as pessoas, etc. – Tereza retomava sua posição obediente e dócil. Ao longo deste relato, foi possível perceber isso: a expressiva presença das regras familiares na vida de Tereza. Não se deve reduzir a complexidade deste fato a uma “simples” influência materna, há algo, além disso. Por que Tereza não consegue refletir essa singularidade profissional também em sua vida pessoal?

5.1.4 - Normal Superior e prática profissional

Pressionada pela escola em que atuava como professora a fazer o curso superior, Tereza decidiu prestar o vestibular para o Curso Normal Superior oferecido pelo Instituto citado nesta pesquisa. Ela sempre teve o desejo de fazer um curso superior, mas não existiam faculdades próximas a sua casa, e, sua mãe, que temia pela sua segurança, não a incentivava a estudar longe de sua residência, assim não teve força suficiente para ir contra a vontade materna. A dificuldade sentida por Tereza de ir contra as decisões

de sua mãe é uma constante em sua história de vida e nesse caso fez com que adiasse seu ingresso em um curso superior. No entanto, a grande pressão exercida pela diretora da sua escola, que a ameaçou inclusive de demissão, somado à fundação de uma Instituto de Ensino Superior próximo à sua casa fizeram com que ela se decidisse a voltar a estudar. Estudava à noite e sua mãe, apesar da preocupação com a segurança de sua filha, acabou concordando que ela fizesse a faculdade porque era próxima de sua casa.

Na primeira tentativa de passar no vestibular não obteve êxito. Dessa forma, resolveu fazer um curso para se preparar melhor para enfrentar o vestibular. Levantava cedo para estudar, sua mãe preparava seu almoço para que fizesse sua refeição na escola e à tarde dava aula. Disse que a sua necessidade de ser aprovada era tanta que frequentava o curso aos sábados, domingos e feriados e estudava muito em casa. No segundo vestibular que prestou teve sucesso e disse que sentiu um alívio e uma alegria imensa.

Sobre suas primeiras impressões a respeito do curso superior, ela relatou que enfrentou algumas dificuldades logo no início, mas que sofreu muito mais com seus medos imaginários. Tereza disse que se angustiava desde o começo do Curso Normal Superior com o fato de ter que produzir uma monografia, um dos requisitos exigidos para a conclusão do curso. Segundo ela, vários professores do primeiro período se referiam a esse trabalho, o que só fazia aumentar a sua insegurança.

Tereza só se sentiu mais confortável no segundo período, pois nessa fase já conhecia alguns professores, suas formas de avaliarem e dessa maneira pôde respirar e passou a acreditar que podia caminhar.

Quanto à linguagem dos docentes e os textos e livros exigidos por eles, falou que não sentiu grandes dificuldades. Quando era obrigada a ler um texto de difícil compreensão, estudava muito, fazia anotações em seu caderno e solucionava suas dúvidas com os professores. Tais atitudes frente às suas dificuldades de aprendizagem foram constantes ao longo de sua trajetória escolar e Tereza sempre procurou superá-las estudando bastante.

Fez grandes amizades em sua turma, pois se sentia bem entre suas colegas, já que a maioria também trabalhava e estudava como ela.

Sobre suas preferências em relação às disciplinas cursadas, estão as metodologias de Matemática e Português, pois foram as mais interessantes e importantes para o seu trabalho como professora. Em relação à metodologia de Português disse que contribuiu muito para que compreendesse melhor os livros elaborados pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, que eram exigidos em sua escola. Anteriormente já havia feito um curso promovido por esse órgão da Universidade Federal de Minas Gerais e os conhecimentos adquiridos na faculdade somaram-se ao que havia aprendido nesse curso. Sociologia da Educação, Antropologia e Estatística foram também citadas por ela como disciplinas que despertaram o seu interesse.

Quanto às disciplinas que não a motivaram, citou apenas uma: Psicologia. Perguntei o motivo do seu desinteresse em relação a essa disciplina, mas ela não soube explicar. Disse apenas que a Psicologia “acabou por lhe ajudar um pouco no entendimento de seus alunos”, mas que definitivamente não a apreciava. Mais uma vez, percebe-se que Tereza instaura uma distância entre o que é trabalho e o que é vida pessoal. Para ela, o curso está voltado apenas para sua vida profissional. Se a disciplina não auxilia sua prática profissional, logo não é considerada interessante. Mas, por que Psicologia foi área de estudos que não a interessou? O que representa esta rejeição? Tenho como hipótese que alguns assuntos tratados pela psicologia possam ter ido de encontro ao que a estudante – e sua família – acreditam, por exemplo, questões de natureza religiosa, moral e sexual.

A respeito da disciplina AIP, Tereza explica que cursá-la foi uma experiência maravilhosa, pois pôde ir a lugares, como teatros, cinemas e museus que nunca havia conhecido antes. De acordo com a entrevistada:

Foi muito bom. Quando começou a disciplina AIP, a maioria das alunas não gostava, porque era no sábado e a gente tinha que trabalhar. E acabou sendo uma experiência maravilhosa! Nós conhecemos vários lugares, e a gente depois discutia na faculdade o que havia visto também. Fomos a lugares que a

gente não conhecia e passamos a conhecer. E tinha a possibilidade de um dia levar os nossos alunos para conhecerem, porque a gente sabe que a situação para todo mundo está difícil. Existem pessoas que têm a facilidade dos pais levarem a esses lugares, mas outras não.

Como foi dito neste capítulo, Tereza até o seu ingresso na faculdade não havia ido a um cinema ou a um teatro, daí o seu grande interesse por essa disciplina. Disse que a partir de então passou a frequentar esses espaços, de acordo com suas possibilidades, e como professora se empenha para que seus alunos os frequentem também.

Sobre o desenvolvimento de sua escrita ao longo do curso, Tereza relatou que no início sentia bastante dificuldade para escrever. Ficava intimidada com o tipo de escrita existente nos textos e livros exigidos pelos professores, pois a comparava com os textos que produzia e achava que sua escrita era muito ruim. No entanto, disse que como passou a ler muito e a escrever vários textos no curso, sua escrita melhorou, até porque também passou a se esforçar bastante para que isso acontecesse. Nessa fase de sua escolarização, ressaltou que se tornou uma aluna menos tímida e mais participativa em sala. O exercício do magistério, segundo ela, lhe ajudou muito a superar sua excessiva timidez, pois como professora foi obrigada a enfrentá-la.

Em relação aos estágios feitos durante o curso, Tereza se recordou principalmente de um deles, que em sua opinião foi bastante ruim. Tal estágio foi realizado em uma escola pública da região, na qual ela trabalha atualmente como professora. Ela relatou que acompanhou uma turma de primeira série que estava sendo alfabetizada e que achou péssimo o método de ensino empregado pela professora, pois era tão antiquado que ela lembrou-se de ter estudado quando aluna na mesma cartilha que tal docente utilizava. Ou seja, Tereza disse que ao fazer o estágio buscava se aperfeiçoar como professora, mas o que encontrou desfez sua expectativa. Sabemos que se houvesse um tempo adequado no curso para que ela pudesse refletir sobre tal experiência poderia ter tido uma oportunidade de enriquecer sua formação ao observar a prática do outro, sendo esta positiva ou não.

Quanto aos outros estágios realizados disse que foram bons para a sua formação, especialmente um deles feito em uma escola infantil próxima a sua casa. A atenção dada aos pais dos alunos pelo corpo pedagógico e docente da escola foi um aspecto que particularmente lhe despertou atenção. As professoras juntamente com a supervisora elaboravam relatórios sobre o desenvolvimento de cada aluno em relação à sua aprendizagem e os discutiam com os pais. Tereza avaliou que os estágios, mesmo o que não apreciou acabaram por acrescentar algo em sua formação como professora, pois segundo ela “seu olhar fica mais crítico, você observando o trabalho dos professores de fora, é bem diferente”.

O fato de ter sido concomitantemente aluna e professora durante os quatro anos do curso fez Tereza acreditar que, pelo fato de já exercer o magistério, os conhecimentos aprendidos no curso fizeram mais sentido para ela que para algumas colegas que nunca haviam dado aula. Disse que quando sentia como aluna alguma dificuldade para entender um conteúdo pensava imediatamente em seus alunos e se perguntava se estava fazendo um trabalho bem feito como professora. O fato de alguns professores da faculdade terem empatia com alguns alunos e com outros não, também provocou o seu interesse. Sobre essa questão, disse que passou a se preocupar com a impressão que desperta em seus alunos e a fazer em sua sala de aula uma roda com os estudantes com o objetivo de conversar com eles não só sobre a aprendizagem, mas também sobre o convívio da turma e a relação professor-aluno.

Em sua narrativa sobre esse período de sua vida escolar emergem também várias representações sobre o que ela considera um bom professor, que coincidem com as representações coletadas por Pereira (2003) em seu estudo já explicitado neste trabalho. Ela considera que um bom docente deve ser brincalhão e carinhoso com os seus alunos, características essas que procura desenvolver como professora.

Sobre o Curso Normal Superior, Tereza o considerou muito teórico e com poucas atividades práticas, o que o tornou muito cansativo. Além disso, ela percebia que havia pouca interação entre os professores que ministravam

de forma isolada suas disciplinas sem realizarem uma integração entre elas. Apesar de apontar esses aspectos negativos, o que já demonstra um crescimento na sua capacidade de análise crítica, Tereza, fiel à sua postura de aluna que se adequa à estrutura escolar sem questioná-la, disse que só tem a agradecer à faculdade pelo que ela lhe proporcionou em relação à sua formação como professora e atribui tais dificuldades ao fato de ter estudado no Instituto quando ele ainda estava em seu começo, se organizando ainda.

A segunda parte do encontro que tive com Tereza foi dedicado à discussão das questões sobre as possíveis mudanças ocorridas em suas práticas profissionais e pessoais provocadas pela formação no Curso Normal Superior.

Tereza afirma que houve uma grande mudança no que diz respeito à sua postura nas reuniões pedagógicas nas escolas em que atua como professora. Ela falou que passou a participar mais desses encontros, pois os conhecimentos teóricos adquiridos no curso lhe deram mais segurança para manifestar suas opiniões. O fato da maioria dos professores da Educação Infantil e das primeiras séries do Ensino Fundamental já possuir o curso superior ocasionou uma importante mudança, pois segundo ela, atualmente as ideias expressadas por esse grupo são mais respeitadas pelos docentes das outras séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Acredita também que sua visão sobre o ensino tornou-se menos simplista, pois hoje ela percebe sua complexidade e não culpa mais somente os alunos ou suas famílias pelas dificuldades de aprendizagem que eles apresentam:

É que às vezes a gente tinha uma forma de pensar e o curso fez a gente olhar outras questões. Então antes eu parava para pensar a questão da dificuldade de aprendizagem dos alunos e punha a culpa na família. Mas não é só a família, tem a escola também, tem os professores, tem a comunidade no todo, o Estado, então são coisas que você acaba parando para refletir.

Mesmo apontando o Curso Normal Superior como muito teórico, algumas disciplinas ligadas aos conteúdos e metodologias de ensino foram muito importantes para uma mudança nas formas de ensinar e avaliar os

alunos. Em relação à linguagem, atribuiu ao material do CEALE – Instrumentos da Alfabetização – o sucesso que vem obtendo, pois que ele permite aos docentes uma prática inovadora da disciplina Português já que abordam as competências e habilidades que devem ser trabalhadas com os estudantes e tratam também da oralidade, escrita e formas de avaliação.

No que diz respeito à disciplina Matemática, a entrevistada disse que a disciplina Metodologia da Matemática, que compunha o currículo do Curso Normal Superior, fez uma grande diferença para ela, principalmente em relação ao conteúdo de Geometria. Tereza relatou que a professora que lecionou essa disciplina trabalhou a Geometria utilizando muitos materiais que eram construídos pelos alunos. Assim, ela passou a compreender melhor a Geometria e a incluí-la em suas aulas de Matemática.

Tereza informou que as aulas de Metodologia da Geografia não tiveram qualquer tipo de impacto sobre as aulas de Geografia que ministra aos seus alunos. Explicou que no Normal Superior a Metodologia da Geografia era intercalada com a Metodologia da História durante os últimos períodos do curso e acredita que esse revezamento de disciplinas prejudicou bastante a compreensão das mesmas. Disse que quando começava a entender um pouco melhor uma das disciplinas, no outro semestre do curso ela desaparecia do currículo para dar lugar à outra. O que ficou em sua memória sobre as aulas de Metodologia da História foi apenas o conhecimento que adquiriu sobre a história dos professores, categoria da qual faz parte, pois até então nada sabia sobre sua história.

Tereza nunca gostou de ficar presa aos livros didáticos, preferindo ir além deles em suas aulas e que sua formação em nível superior lhe ajudou muito nesse sentido. Procura sempre pesquisar sobre os conteúdos que trabalha com seus alunos para tirar suas dúvidas e enriquecer suas aulas. Da mesma forma, procura levar seus alunos a também se habituarem à pesquisa, seja em livros, ou através da internet, apesar de ela mesma não gostar muito deste meio de pesquisa.

Quanto à disciplina Ciências, Tereza disse que sempre a apreciou desde os seus tempos de aluna do Ensino Fundamental. Seu interesse por tal

disciplina, de acordo com ela, aumentou ainda mais no Normal Superior, pois teve uma ótima professora de Metodologia da Ciência que além de trabalhar a teoria incluía em suas aulas muitas experiências interessantes. Relatou que algumas das experiências aprendidas no curso foram incorporadas às suas aulas e que os alunos se interessam muito por elas.

Tereza observa que em relação à disciplina Educação Artística, o curso Normal Superior lhe permitiu melhorar muito suas aulas. De acordo com ela:

Antes de entrar no curso superior eu falhava muito nas aulas de Artes. Pedia apenas para que os alunos desenhassem, colorissem, ou que fizessem uma pintura. E ficava nisso. E depois que eu comecei a ter aulas dessa disciplina no Normal Superior, onde eu tive dança, fiz bastante teatro, tive outras oportunidades, de, por exemplo, estudar os vários estilos de pintura, eu vi que podia melhorar como professora. Hoje em dia eu levo música para a sala de aula, trabalho a biografia dos pintores, estou trabalhando com os meninos sobre o acervo da Pampulha, entro na questão histórica, vi que tudo isso faz parte da disciplina.

Em relação à Educação Física, a entrevistada se recordou que aprendeu sobre a história dessa disciplina e diversos jogos interessantes para trabalhar com os alunos. No entanto, nas escolas em que atua há um professor específico para ministrar as aulas de Educação Física e, dessa forma, ela não teve a oportunidade de praticar o que aprendeu durante o curso.

Enfim, embora o curso superior tenha contribuído para que Tereza pudesse ampliar seus conhecimentos nas disciplinas Matemática, Português, Ciências e Artes, nas disciplinas de História e Geografia tão importantes para a formação dos alunos e que costumam ser relegadas a um segundo plano nas escolas, não houve mudança.

Tereza sempre procurou promover excursões e visitas culturais como professora, mesmo antes do seu ingresso no curso. No entanto, falou que as saídas eram improvisadas e não havia um roteiro para a observação dos estudantes. Disse que sua formação no curso superior a fez perceber a importância de tais atividades, e dessa forma, atualmente procura programá-

las melhor. Antes de sair com os alunos, dá aulas teóricas sobre o que eles irão ver, prepara um roteiro para a observação e após a realização das atividades solicita que eles discutam em sala de aula o que observaram e registrem as suas impressões. Tereza atua como professora em escolas públicas que, segundo ela, dão muito apoio para que o professor promova tais atividades com os alunos, e por isso disse não vivenciar as dificuldades relatadas por Ana e Paula para realizá-las.

A elaboração de avaliações, exercícios e correção de atividades também foram aspectos que se modificaram devido à influência do curso superior. Tereza passou a reservar um espaço para que os alunos expressem suas opiniões a respeito dos conteúdos que estão sendo avaliados. A preocupação atual é diagnosticar a situação do aluno em relação à aprendizagem e não apenas dar uma nota a eles. Sempre que possui um tempo maior procura inclusive fazer uma tabulação dos resultados da avaliação para que possa ter uma melhor visão das dificuldades de aprendizagem dos alunos. Revelou também que realiza um trabalho diferenciado nas turmas para as quais leciona. Os estudantes que possuem mais problemas de aprendizagem recebem uma atenção diferenciada em sala, prática esta exigida pelo Estado. No entanto, como as turmas são grandes, ela disse possuir em média 30 alunos por sala, acredita que esse tipo de trabalho nem sempre produz um bom resultado. Mas, há nas escolas do Estado um tempo destinado às reuniões de professores incorporado ao horário de trabalho para discutir, entre outras questões, tais problemas de aprendizagem. São tantas as questões para discutir nessas reuniões, que nem sempre há um espaço para que as professoras possam trocar ideias sobre o seu trabalho, o que para Tereza é muito importante.

Quanto à sua maneira de desenvolver as aulas, Tereza relatou que houve uma mudança importante, pois ela passou a ouvir mais os seus alunos e procura incentivá-los a participarem da aula e expressarem suas opiniões. A importância de se considerar o conhecimento prévio que eles possuem sobre os conteúdos foi bastante ressaltada no Curso Normal Superior e a entrevistada afirmou que passou a dar uma atenção especial a esse tipo de

conhecimento em sua prática docente. Tais mudanças, relatadas por ela sobre sua prática profissional indicam que houve alterações importantes em seu “habitus profissional”.

Sobre sua participação em movimentos sindicais, no início de sua carreira, Tereza sempre evitou participar de greves, pois temia perder o emprego de que necessitava tanto e também não é sindicalizada. Dessa forma, mesmo quando os professores das escolas em que trabalha entravam em greve, ela permanecia lecionando. Explicou que como não é efetiva no Estado, tinha medo de ser demitida. Disse que pagava a faculdade com o seu salário e ainda contribuía com parte dos seus vencimentos em sua casa, portanto, em hipótese alguma poderia deixar de trabalhar. Mas, sua postura em relação a esses movimentos se modificou. Há pouco tempo participou pela primeira vez de uma paralisação da sua categoria. Tal mudança deve-se ao fato de ter percebido, com o passar dos anos, as péssimas condições de trabalho a que está submetido um professor e, também, por estar muito insatisfeita com o salário que recebe. Acredita que o Curso Normal Superior também a influenciou nesse sentido, pois aprendeu que faz parte de uma categoria profissional e que deve pensar no grupo ao tomar suas decisões quanto à sua participação em movimentos reivindicatórios.

Tereza relatou que ter feito um curso superior não alterou sua relação com a sua família, pois continua bastante próxima a eles, mas é claro que seu tempo de convívio é cada vez menor por precisar estudar até nos fins-de-semana. Também seu período de leitura aumentou após o curso, principalmente livros da área educacional, e também obras que lhe dão prazer.

Ela percebeu que sua linguagem escrita e oral modificou-se bastante. Como enriqueceu seu vocabulário, ela disse tomar cuidado ao conversar com os seus primos, para que eles compreendam a sua linguagem. Ou seja, a entrevistada percebe que houve uma modificação em sua linguagem oral e para que tal fato não a distancie culturalmente de seus parentes toma o cuidado de adequá-la ao padrão linguístico dos mesmos. Quanto a possíveis modificações em sua maneira de vestir, Tereza informou que passou a se

vestir melhor para lecionar e quando sai nos fins-de-semana. Ela acredita que uma professora deva se vestir bem para trabalhar. Disse que isso não significa que seja necessário às docentes usar roupas caras, mas devem se apresentar bem para os seus alunos. Sua percepção sobre a importância da profissão de professor que era ressaltada pelos professores do Curso Normal Superior talvez tenha contribuído para essa mudança em sua maneira de vestir.

Tereza relatou que não houve alterações em relação ao seu gosto musical ou alimentar. Adora música sertaneja, mas disse ouvir também muitas músicas infantis, pois procura levar esse tipo de música para seus alunos. Quanto à alimentação falou que ela e sua família se preocupam em manter uma alimentação saudável, principalmente para atender a sua mãe que tem problemas de saúde.

Quanto ao seu lazer ela informou que gosta muito de ir ao cinema com a sua irmã e o namorado dela. Disse gostar de comédias e romances. Citou os nomes de alguns filmes que havia assistido em 2009, pertencentes aos gêneros que diz apreciar. Dificilmente vai ao teatro, mas procura frequentar exposições e feiras, como a Feira do Livro realizada todo ano no espaço cultural da Serraria Souza Pinto em Belo Horizonte. Tereza disse que trabalha e estuda tanto, que nem sobra tempo para namorar. Teve poucos namoros e atualmente não namora. Quanto a viagens disse que não as realiza, só teve a oportunidade de viajar duas vezes em sua vida.

Sobre a sua vivência religiosa afirmou que o fato de ter feito um curso superior não alterou suas crenças. De acordo com Tereza:

Nós somos muito religiosos, não muito praticantes, mas a religião é muito importante para a família. Então, eu acho assim, quando você tem isso incorporado é difícil tirar de você. É uma situação que você experimenta desde pequena, a sua família toda faz um trabalho nesse sentido, te levam no catecismo, para fazer a primeira comunhão, te batizam.

Não há espaço para as atividades físicas no dia-a-dia de Tereza. Tentou algumas vezes fazer caminhadas, mas não consegue praticá-las com

regularidade. A falta de tempo também foi alegada por ela para justificar o fato de não participar de qualquer grupo ou movimento social.

Logo após o término da graduação, ela deu início a uma pós-graduação *Lato Sensu* em Alfabetização e Letramento na mesma faculdade em que se formou. Tereza disse que sentiu necessidade de compreender ainda mais o trabalho de alfabetização que realiza com os seus alunos e por isso decidiu fazê-la. Avaliou positivamente o curso, pois ela melhorou bastante os seus conhecimentos sobre alfabetização e letramento, mas ressaltou que financeiramente ele pouco significou para ela, pois o que o Estado paga a mais para quem tem uma pós-graduação não compensa o investimento. Mas, ainda assim, pensa em continuar a estudar. Tereza disse que gostaria de fazer uma nova pós-graduação *Lato Sensu*, dessa vez, em Gestão. Quando perguntei se ela não pensava em fazer um mestrado, ao invés de partir para uma nova pós-graduação *Lato Sensu*, Tereza respondeu que nunca havia pensado nisso, ou seja, pelo menos até o momento atual, busca se aperfeiçoar como professora, mas seguindo o princípio de conformidade explicitado por Bourdieu (2008), ainda sonha com o possível, no que se refere às mudanças em sua vida, porém ultrapassando em parte os limites dados pelos seus horizontes.

5.2 - Raquel

5.2.1 - Configuração familiar de origem

Raquel nasceu no ano de 1976, em Belo Horizonte. Um ano depois sua família mudou-se para Sarzedo, cidade próxima à capital, onde ela permaneceu até 1998, quando se casou e passou a residir em Contagem. Hoje ela tem 34 anos e uma filha adolescente. Seus pais, pertencentes às classes populares, tiveram cinco filhas, porém uma delas faleceu antes de completar um ano de idade. Raquel é a filha mais velha entre quatro irmãs.

Os pais de Raquel nasceram em Santa Cruz, cidade situada em Minas Gerais. Seu pai, oriundo de uma família numerosa, não pôde concluir, devido

a dificuldades econômicas, a quarta série do curso primário. Exerceu várias profissões em sua vida. Trabalhou como chefe de cozinha, foi garçom, agricultor e pedreiro. A entrevistada falou de seu pai com orgulho, pois disse que ele é uma pessoa de múltiplos talentos e disse ter herdado dele sua grande iniciativa para o trabalho. Atualmente ele é funcionário da prefeitura municipal de Sarzedo e atua no setor de Zoonoses. Os avós paternos da entrevistada também não completaram o curso primário e foram agricultores.

A mãe de Raquel, também oriunda de uma família pertencente às classes populares, quando jovem, não chegou a concluir o curso primário, mas depois que os filhos já estavam crescidos, voltou a estudar e, atualmente, aos 61 anos de idade, cursa o Ensino Médio. Também exerceu diversas profissões ao longo de sua vida: antes de se casar foi empregada doméstica e após seu casamento dedicou-se à costura. Para aumentar seus rendimentos, utilizava um pequeno espaço em sua casa onde vendia artigos variados e verduras. Atualmente é servente em uma escola municipal de Sarzedo. Seus avós maternos também não completaram o curso primário e eram agricultores.

O pai de Raquel nunca incentivou as filhas a estudarem por julgar que era possível vencer na vida sem estudo, uma vez que ele não chegou nem mesmo a completar o curso primário e conseguiu manter a família com o seu trabalho.

Já a mãe de Raquel sempre se esforçou para que as filhas alcançassem uma longevidade escolar. O dinheiro que sua mãe recebia como costureira, principalmente no final do ano quando as encomendas de roupas aumentavam, reservava para comprar o material escolar que suas filhas necessitavam. Ia a uma loja no centro de Belo Horizonte e comprava livros didáticos usados e cadernos com algum tipo de defeito que tinham um preço menor. Suas irmãs conseguiram completar o Ensino Médio e a mais nova cursa o fundamental, mas Raquel ainda é a única da família que fez um curso em nível superior.

Sobre a ordem moral doméstica existente em sua família, Raquel revelou que existiam muitas regras em sua casa. Havia hora determinada para fazerem as refeições, para assistir televisão e estudar. Quanto ao dever de

casa, sua mãe a ajudava a solucionar suas dúvidas, mas disse que ela e suas irmãs eram responsáveis e cumpriam suas tarefas sem necessitar de vigilância. Sua mãe também ia sempre às reuniões nas escolas de suas filhas quando era convocada. Podiam brincar na rua, mas se desobedecessem às regras existentes em sua casa, apanhavam de seus pais. Havia uma danceteria próxima a sua casa, mas a entrevistada disse que nunca pôde frequentá-la quando era adolescente, pois seus pais não permitiam. Segundo Lahire (1997) “a personalidade da criança, seus “raciocínios” e seus comportamentos, suas ações e reações são incompreensíveis fora das relações sociais que se tecem, inicialmente, entre ela e os outros membros da constelação familiar, em um universo de objetos ligados às formas de relações intrafamiliares” (p.17) Dessa forma, a personalidade de Raquel foi se constituindo tendo como referência uma família, que apesar das dificuldades econômicas que enfrentou, deu-lhe certa estabilidade. Além disso, Raquel se habituou ao cumprimento de inúmeras regras que eram estabelecidas por seus pais.

Apesar da rigidez de seus pais em relação à educação, Raquel relatou que sua infância vivida em uma cidade tranquila do interior foi bastante prazerosa. Sobre essa época de sua vida revelou:

Brincava muito na infância. Brincava de rouba bandeira, de casinha, assistia na televisão O Sítio do Pica-pau Amarelo e depois eu e minhas irmãs ficávamos encenando este programa. Eu lembro que em minha casa tinha muitas árvores, goiabeira, pé de manga e aí a gente usava os galhos da goiabeira como se fossem apartamentos para cada uma de nós. Era ótimo!

Sobre as práticas de leitura da família, Raquel contou que seu pai nunca gostou de ler, mas que se informava sobre as notícias através do rádio e da televisão. Sua mãe não tinha o hábito de ler livros literários, mas lia muito revistas sobre moda, até mesmo por necessitar de se informar sobre as novidades do vestuário feminino, já que era costureira, mas sua mãe procurava incentivá-la a ler e comprava vários livros de literatura para ela.

Ela revelou que sempre foi uma aluna esforçada, que estudava bastante e ainda ajudava sua mãe a cuidar de suas irmãs mais novas e da casa. Seus pais não obrigavam as filhas a trabalharem, preferindo que elas se dedicassem aos estudos. No entanto, Raquel disse que procurava confeccionar alguns produtos, como colares e prendedores para o cabelo, para que fossem vendidos na loja de sua mãe e ela pudesse conseguir algum dinheiro. O fato de não precisar sair para trabalhar a fim de contribuir com o seu salário nas despesas da casa surtiu efeito em sua vida escolar, pois teve mais tempo para dedicar-se à escola.

Quanto ao gosto musical da família, eles apreciavam ouvir, principalmente, músicas sertanejas, seja pelo rádio, ou através de discos que existiam em grande quantidade em sua casa.

Quanto ao lazer, falou que ele se restringia às brincadeiras na rua e às visitas que fazia à casa de parentes próximos e a algumas viagens feitas ao sul de Minas, quando revia sua avó materna que residia em uma cidade localizada nessa região.

Informou que nunca gostou de esportes, até mesmo porque tinha bronquite quando criança e cansava-se com facilidade. No entanto, exercitava seu corpo brincando com suas irmãs na rua e no quintal de sua casa.

No que se refere à alimentação, Raquel disse que havia muitas verduras nas refeições que faziam em sua casa, pois seu pai as plantava. A comida feita por ela e sua mãe era simples e saudável. Sempre tiveram fartura em relação à alimentação, mas se recorda de vivenciar em sua infância e adolescência muitas dificuldades econômicas.

Em síntese, o apoio dado pela sua mãe que sempre a incentivou a estudar, somado ao seu esforço pessoal e à ordem doméstica existente em sua família podem ser apontados como os elementos mais importantes para a elucidação dos motivos que a permitiram obter uma longevidade escolar, compensando de certa forma, o baixo capital cultural, escolar e econômico de seus pais. Posteriormente, o marido de Raquel também exerceu uma influência importante em relação à continuidade de seus estudos em nível superior.

5.2.2 – Trajetória escolar

Sobre o início de sua escolarização, Raquel lembra que sua mãe a matriculou em uma escola dedicada à Educação Infantil, próxima a sua casa, quando ela tinha seis anos de idade. No entanto, ela se recusou veementemente a estudar nessa idade e sua mãe acabou por fazer a sua vontade. Recorda-se que tinha vontade de aprender a ler, mas não através da escola. Sua mãe comprava-lhe vários livros infantis e os lia para ela e procurava ensinar-lhe a ler e a escrever. Porém, a convivência com duas amigas mais velhas que já frequentavam a escola fez com que Raquel começasse a decodificar as primeiras palavras e “foi assim brincando de escolinha com elas”, que aprendeu a ler. Hoje, ao se lembrar das “aulinhas” sabe dizer que as atividades com as quais brincava estavam relacionadas ao método silábico.

Dessa forma, quando aos sete anos ingressou na escola, já havia sido alfabetizada. Nesta idade, já tinha superado o medo da escola e fazia questão de ir sozinha, sem a sua mãe. Raquel acredita que, possivelmente, tenha se sentido tranquila nesse momento de sua vida para ingressar na escola devido ao fato de já ter aprendido a ler e escrever.

Na época em questão, início da década de 80, era comum nas escolas a enturmação dos alunos de acordo com seus níveis de aprendizagem. Procurava-se, dessa maneira, formar turmas homogêneas nesse quesito. Raquel contou que no estabelecimento de ensino que estudou as salas com melhor estrutura física e localização eram destinadas aos estudantes considerados mais aptos em relação à aprendizagem, o que agravava essa prática excludente. Por não ter feito o pré-escolar ela foi colocada em uma turma de alunos que também não haviam cursado a Educação Infantil. Nesse tipo de turma, logicamente, encontravam-se em sua maioria, os estudantes oriundos das classes populares, cujas famílias não podiam pagar pela educação inicial de seus filhos em escolas particulares dedicadas à Educação Infantil. A esses alunos oriundos de famílias cujos pais possuíam um baixo

capital cultural, escolar e econômico eram oferecidos, de maneira geral, as salas de aula que possuíam as piores estruturas físicas das escolas e cabiam aos professores iniciantes, que não tinham opção de escolha, ministrar aulas a esses estudantes.

No entanto, Raquel, após o primeiro mês de aula, passou por um processo classificatório e foi remanejada para a turma considerada mais forte em relação à aprendizagem dos conteúdos:

A turma na qual eu estava era aquela dos “cheirosinhos”, o sonho de consumo de qualquer professora de primeira série. A maioria já alfabetizados, e outros já a caminho da alfabetização. Esta turma foi colocada num ponto estratégico da escola, na parte mais alta, perto da biblioteca, da sala dos professores e da direção. Para que os alunos chegassem a ela, tinham que subir por uma pequena rampa de cimento. A gente percebia que aquela era a turma especial, e quem estudava lá, eram os preferidos da escola. Esta era a visão que as crianças conseguiam ter e era o que elas mesmas comentavam.

Como, de maneira geral, os estudantes pertencentes às classes populares saíam-se mal nos testes de aprendizagem que eram aplicados pelas escolas nessa época, devido principalmente, no caso da classificação para a primeira série do antigo curso primário, a pouca ou nenhuma familiaridade com a leitura e a escrita, eles eram agrupados em turmas consideradas fracas nesse quesito. Essa prática excludente, comum nas instituições de ensino na época, revela de maneira simbólica a subida por uma rampa que dava acesso às melhores salas de aula pelos alunos considerados mais fortes em relação à aprendizagem. Raquel, apesar de pertencer às classes populares e não ter frequentado uma escola destinada à Educação Infantil, conseguiu reverter essa lógica, devido, entre outros motivos, à sua familiaridade com a leitura e escrita estabelecida antes de seu ingresso no Ensino Fundamental.

Sua primeira professora lecionou por apenas dois meses e saiu da escola. Foi substituída por outra docente, que de acordo com Raquel foi “a sua paixão”. Disse que a sua felicidade era subir para a escola de mãos dadas

com essa professora. Perguntei a ela os motivos de tamanha admiração por essa docente e Raquel respondeu que sua primeira professora preenchia todos os requisitos que compõem suas representações sobre uma boa docente, pois era “carinhosa, bem-humorada, amiga, rígida, quando necessário, e acima de tudo criativa na sua prática educativa”. Relatou ainda que tal professora era considerada por todos os alunos e pelos pais da comunidade uma excelente educadora. No seguinte excerto retirado de seu memorial¹⁵ ela descreve com grande admiração essa docente:

Em sua época, ela era realmente uma revolucionária no processo educacional. Trabalhava com o método silábico para alfabetizar seus alunos e conseguia avançar além do simples soletrar das sílabas e palavras. Para cada “família silábica” que fosse introduzir com a turma inventava uma história, pela qual viajávamos, ouvindo-a. Encenava, divertia-nos, era uma maravilha. Mesmo nos momentos em que era rígida com a turma fazia-nos compreender porque estava agindo daquela forma, até nisso se destacava das outras professoras.

Raquel analisa as atitudes de sua professora baseada em seus conhecimentos adquiridos no magistério e no primeiro período do Curso Normal Superior. Além das qualidades de caráter afetivo-relacional explicitadas por ela, também descreve a sua metodologia de ensino. Ela disse também que era sempre convidada por essa professora para ler em voz alta em sala de aula para mostrar aos outros alunos e à coordenadora o ótimo conhecimento que sua aluna possuía em relação à leitura. No entanto, ressaltou que ela procurava incentivar todos os estudantes a mostrarem para a turma o desenvolvimento de suas aprendizagens.

Portanto, o início da escolarização de Raquel foi marcado por um grande êxito escolar. Ingressou na escola já adiantada quanto à aprendizagem da leitura e da escrita em relação às outras crianças. Teve uma professora que a encantou pelas suas atitudes com os alunos e sua prática

¹⁵ Este memorial foi uma atividade coordenada por uma professora do Curso Normal Superior no primeiro período do curso de graduação. Na primeira parte do capítulo 3 há um comentário sobre a utilização desse trabalho na análise da trajetória escolar de Raquel.

docente. Raquel parece ter interiorizado esse sentimento de alegria por ter tido sua capacidade de aprender reconhecida pela escola e veremos que tal confiança em seus méritos, em relação ao ensino, a acompanhou durante toda a sua escolarização.

No entanto, Raquel relatou que na segunda e terceira séries as professoras exigiam dos alunos que decorassem a matéria, utilizando, segundo ela, “o método da coreba”. Dessa forma, para se adaptar a esse novo método de ensino, ela disse que passava horas em sua casa decorando os conteúdos dados pelas professoras, especialmente os fatos matemáticos que eram arguidos por elas:

Mesmo não entendendo o processo, a solução não era outra a não ser decorar. Passava quase o dia inteiro, recitando em voz alta, pela casa afora, todos os fatos. Minha mãe achava graça, pois eu não conseguia estudá-los apenas “lendo com os olhos”, como costumava dizer, tinha que ouvir minha voz, caso contrário, não os memorizava.

Nesse mesmo memorial, elaborado no primeiro período do Curso Normal Superior, Raquel analisa de maneira crítica essa prática de suas professoras, e diz que infelizmente na escola em que lecionava ainda era bastante comum, principalmente na Matemática, esse tipo de método, o que a levava a questionar a direção pedagógica para que interviesse nessa situação.

Este problema é mais visível na disciplina de Matemática, pelo menos na escola onde trabalho. As crianças chegam às séries seguintes com uma defasagem enorme nos conteúdos, pois os professores deveriam ter trabalhado de forma concreta e não só abstrata. Desta forma, elas simplesmente não compreendem o que estão estudando, apenas decoraram e no ano seguinte nada sabem. Como um professor diz ter ensinado, por exemplo, a multiplicação, se seus alunos não conseguem relacionar esta com a adição. Não sabem que ele soma quantidades iguais em uma multiplicação, mesmo tendo esse conceito repassado em seu caderno.

Durante todo o período de seu primário, Raquel se julgou uma ótima aluna. Sentava-se na frente, participava das aulas e cumpria todas as suas tarefas. Gostava de ler nessa fase de sua escolarização e dessa forma, sua mãe comprava alguns livros que ela desejava, ou ela os adquiria na pequena biblioteca existente em sua escola.

Sobre eventos e festividades que eram realizados na escola, ela respondeu que só se recordava dos desfiles para comemorar a independência do Brasil, quando ela era obrigada a marchar de Sarzedo até Ibirité.

Quanto às práticas de lazer relatou que ela e sua família tinham o hábito de visitar seus parentes, e algumas vezes, viajou a São Paulo nas férias para encontrar seus tios. Só foi conhecer cinema e teatro depois que já estava casada. Sobre este fato disse que tinha muita vergonha por nunca ter ido a esses lugares e o escondia de suas colegas quando já estava cursando o magistério, quando elas faziam comentários sobre filmes ou peças teatrais.

Percebe-se pelos relatos de Raquel como a escola não foi capaz de suprir, pelo menos em parte, essa ausência em sua vida de práticas culturais, experiências essas que seus pais não puderam proporcionar a ela. Quando já estava casada, seu marido a levou para assistir peças teatrais e filmes, e ela disse que gostou tanto que passou a levar toda a sua família para que também pudessem desfrutar do prazer que sentia de ir a esses lugares.

Como seus pais sempre foram muito religiosos, disse que ia com frequência à igreja católica localizada próxima a sua casa e participava da coroação no mês de maio. Sua mãe dedicava-se bastante às festas que eram promovidas pelo pároco local e, dessa forma, ela também acabava participando dessas festividades.

Após a conclusão da primeira fase do Ensino Fundamental, Raquel foi obrigada a ingressar em outra escola pública localizada no centro de Sarzedo, pois o estabelecimento de ensino onde cursou as primeiras séries só oferecia a formação correspondente ao antigo curso primário.

Sobre essa nova fase de sua escolarização, a entrevistada relatou que sentiu bastante a mudança para a quinta série. Disse que de repente, teve que se adaptar a uma nova escola e a vários professores, uma vez que estava

acostumada a ser aluna de uma única professora até finalizar a quarta série do Ensino Fundamental e estudava em um estabelecimento de ensino próximo a sua casa, localizada em um bairro distante do centro de Sarzedo.

No entanto, falou que superado esse choque inicial, passou a gostar bastante da escola que possuía uma boa estrutura física e primava por impor aos alunos uma disciplina rígida.

Raquel contou que, nessa fase, continuava a ser uma ótima aluna em relação à aprendizagem. Disse que só sentia certa dificuldade em aprender inglês, disciplina em que chegou a tirar notas baixas na quinta série.

Ela disse que teve ótimos professores, principalmente de Matemática, Ciências e Geografia. No entanto, ressaltou que infelizmente não teve a sorte de contar com bons professores de História e Português. Até hoje ela não aprecia a disciplina História devido a essa ausência de bons professores em sua formação. Quanto à disciplina Português, estudou muito para ser aprovada no vestibular que prestou para o curso Normal Superior, e que seu marido a ajudou bastante a superar suas deficiências em Português.

Raquel informou que nessa época sua mãe ainda a ajudava muito no dever de casa, apesar de seu baixo capital escolar e, como sempre teve facilidade em relação à matemática, acabou por transferir seu gosto por essa disciplina a ela, que pôde também contar com bons professores de Matemática em sua vida escolar. Ainda, sobre sua mãe, quando criança e adolescente esta enfrentou muitas dificuldades para estudar devido ao reduzido capital econômico de sua família. Como nem sempre podia ter cadernos para escrever, estudava utilizando papel de embrulhar pão. No entanto, era boa aluna e chegou a dar aulas particulares para as crianças da sua cidade que gozavam de boa condição econômica. Portanto, a mãe da entrevistada se destaca por demonstrar desde criança um grande apreço pelos estudos, apesar dos obstáculos enfrentados em sua vida que a impediram de avançar em sua escolarização. Apesar do pouco estudo formal foi capaz de dar aulas particulares e, de acordo com o explicitado no início deste capítulo, teve força para retomar seus estudos aos 61 anos de idade. Evidencia-se na história escolar de Raquel a grande influência que sua mãe

exerceu sobre ela no que diz respeito à sua boa relação com a escola e o desejo de avançar em sua trajetória escolar.

Sobre excursões escolares, Raquel não se recordava de nenhuma. Lembrou-se apenas de festas juninas que aconteciam em sua escola e de feiras de Ciências, quando os alunos expunham os seus trabalhos.

Quanto aos seus momentos de lazer, disse que eles foram raros. Devido à educação rígida que seus pais imprimiam às filhas, saía pouco para se divertir e sua vida era muito diferente da vida da maioria dos adolescentes de sua cidade. Estudava bastante e ajudava sua mãe a cuidar da casa e de suas outras filhas.

Após a conclusão da segunda fase do Ensino Fundamental, Raquel cursou o primeiro ano do Ensino Médio na mesma escola. No entanto, desejava fazer o magistério, pois almejava ser professora, mas em sua cidade as escolas existentes não ofereciam tal curso. Só depois de finalizar o primeiro ano do Ensino Médio é que ela conseguiu se matricular em um estabelecimento de ensino público que oferecia tal curso.

Sua mãe esforçou-se para conseguir uma escola fora de Sarzedo para que sua filha pudesse estudar. Assim, a mãe de Raquel fez a sua inscrição em duas escolas particulares, situadas no Barreiro que possuíam o curso de magistério a fim de tentar uma bolsa de estudos nesses estabelecimentos de ensino, pois sua família não possuía condições econômicas para arcar com as mensalidades escolares dessas escolas. Nessa época, ficaram sabendo que uma escola pública, situada em Ibitité, que possuía o curso de magistério, estava ofertando algumas vagas para os estudantes que quisessem estudar nessa instituição. Dessa forma, ela disse que sua mãe chegou a dormir na fila para conseguir uma vaga para sua filha, uma vez que essa escola era muito procurada pelos estudantes devido à sua fama de possuir um bom ensino. Sobre esse grande esforço empreendido por sua mãe, a entrevistada disse emocionada que deve em grande parte a ela, o fato de ter conseguido se tornar professora.

A mãe de Raquel acabou por conseguir uma vaga para que sua filha estudasse na escola localizada em Ibitité. A entrevistada falou que quando já

havia iniciado o curso de magistério nessa escola, teve a notícia de que havia conseguido bolsas de estudo nos dois estabelecimentos de ensino particulares situados no Barreiro, mas como a escola em que estava possuía um ensino muito bom decidiu permanecer nela.

Raquel ingressou nessa escola no segundo ano do magistério, pois já havia cursado o primeiro ano do Ensino Médio em Sarzedo. Disse que o currículo do segundo ano do magistério era composto por disciplinas comuns ao curso de Ensino Médio e pelas disciplinas específicas do magistério. Ela disse que ao longo do curso o seu gosto pela disciplina Matemática foi aumentando, pois teve bons professores dessa disciplina. Apreciou bastante a disciplina Artes e teve muito interesse por Psicologia. Quanto aos professores que a marcaram negativamente nessa fase de sua escolarização, citou apenas uma professora de Português, mas disse que essa docente não foi a grande responsável pelas dificuldades que sentia nessa disciplina, pois ela já iniciou o curso com problemas de aprendizagem em Português. Disse que já era casada quando ingressou no magistério e seu marido que tinha facilidade nessa disciplina a ajudou bastante a superar as suas dificuldades.

Raquel estagiou na própria escola em que estudava, exercendo um trabalho de monitoria junto aos estudantes das primeiras séries do Ensino Fundamental. Sobre os estágios, relatou que se decepcionou bastante com eles, pois ela e suas colegas tiveram que ministrar aulas de reforço para um grupo de alunos, mas a coordenadora do estágio que havia prometido auxiliá-las de perto nesse trabalho não lhes deu nenhum tipo de ajuda. Ela e suas colegas davam “tiros no escuro” durante os estágios, pois eram obrigadas a enfrentar a sala de aula sem nenhum tipo de acompanhamento dessa coordenadora. Falou que acabou por questionar a coordenadora a respeito de sua postura irresponsável. Em todas as narrativas das quatro estudantes, vimos como as experiências dos estágios no magistério, que deveriam ser relevantes, pouco acrescentaram em relação à aprendizagem do ofício de professor.

Durante o período que cursou o magistério trabalhou como babá de duas crianças que moravam perto de sua casa e deu aulas particulares a

alguns estudantes do Ensino Fundamental para que pudesse ter algum recurso a fim de suprir suas necessidades, uma vez que seus pais só conseguiam manter as necessidades básicas da casa. Raquel relatou que a despeito das agruras que enfrentou durante os estágios em nenhum momento teve dúvidas quanto a sua escolha profissional.

Desde criança gostava de brincar de escolinha e era sempre a professora nessas ocasiões. Disse que dava aulas para as suas irmãs que eram obrigadas por ela a se comportarem como alunas. No entanto, podemos inferir que, possivelmente, esse motivo alegado pela entrevistada para explicar seu desejo de ser professora não seja o bastante para a compreensão desse fato. Raquel disse que sua família sempre enfrentou muitas dificuldades econômicas e que procurava contribuir com o seu trabalho mesmo que informal para amenizá-las. O curso de magistério representava para Raquel a possibilidade de adquirir uma profissão precocemente, o que facilitaria sua inserção no mercado de trabalho. Suas condições objetivas de vida não lhe permitiam investir em uma longa escolarização que adiasse sua entrada no mercado de trabalho, caminho esse que costuma ser seguido pelos estudantes pertencentes às classes médias e altas. Além disso, a entrevistada sempre se destacou no ofício de aluna e admirava suas professoras, especialmente a que lhe deu aulas na primeira série do Ensino Fundamental, a qual lhe dedicou seu memorial feito no primeiro período do curso Normal Superior. O fato do magistério ser uma profissão tradicionalmente destinada às mulheres também deve ser levado em consideração na explicação da escolha profissional de Raquel.

5.2.3 – Ser professora: o início de uma trajetória

A primeira experiência de Raquel como professora ocorreu logo após sua conclusão do curso de magistério. Mais uma vez sua mãe exerceu um papel fundamental, ajudando-a para que pudesse iniciar na profissão.

Raquel relatou que precisava, devido às difíceis condições econômicas de sua família, conseguir rapidamente um emprego como professora, mas que

para isso era necessário recorrer aos políticos que controlavam as vagas existentes para professores que trabalhavam como contratados nas escolas públicas da região.

Dessa forma, ela e sua mãe iam com frequência à secretaria de educação de Ibitité no intuito de conseguir uma dessas vagas, mas eram maltratadas pelo secretário de educação que, ao avistá-las pela janela, chegava a gritar que não havia vagas para professores. Um tio, que ficou sabendo da abertura de uma escola pública em Ibitité e de que havia vagas para professoras nessa instituição, informou-as sobre tal fato e, dessa forma, elas se dirigiram para a cidade no dia marcado para a cerimônia de inauguração dessa instituição de ensino. Sua mãe, então, conversou com o prefeito da cidade que estava presente na inauguração, e finalmente conseguiu que o secretário de educação concedesse uma vaga de professora a sua filha.

A vaga destinada a Raquel era para lecionar Educação Física aos alunos da primeira fase do Ensino Fundamental, justamente a disciplina que ela disse nunca haver apreciado como aluna. Como precisava muito de trabalhar decidiu enfrentar o desafio. Não havia nessa escola um espaço físico apropriado para as aulas de Educação Física. Assim, ela era obrigada a ir com os alunos para uma rua plana, próxima à escola para que pudesse ministrar suas aulas. Apesar de não gostar dessa disciplina, disse que aprendeu muitos jogos interessantes durante o seu curso de magistério e esse conhecimento lhe valeu no início de sua carreira. Relatou que teve dificuldade em relação ao manejo da disciplina, mas com o tempo conseguiu que os estudantes a respeitassem.

Raquel permaneceu nesse estabelecimento de ensino por seis meses e nesse ínterim, prestou concurso público para professora no município de Sarzedo e foi aprovada. Passou a dar aulas nessa cidade na mesma escola em que havia estudado. Disse que essa conquista a fez sentir uma alegria e um alívio imenso, pois a partir desse momento tinha um emprego público e não dependeria mais dos favores de políticos da região.

Nesse período descobriu que estava grávida e após o nascimento de sua filha casou-se com seu namorado. Seu marido, oriundo de uma família pertencente às classes populares era, assim como ela, muito dedicado aos estudos e ao trabalho. Seu marido também havia sido aprovado em um concurso público na área militar. Dessa forma, apesar de muito novos, Raquel casou-se aos 18 anos de idade, e já possuindo uma criança no início do casamento, conseguiram enfrentar juntos essa situação e educá-la sem necessitarem da ajuda econômica de suas famílias.

Ao ingressar na escola situada em Sarzedo como professora concursada, deparou-se, logo de início, com uma turma de alunos indisciplinados que fora destinada a ela. Para completar, a sala de aula localizava-se em um barracão onde ela e os alunos eram obrigados a suportarem um calor imenso. Ou seja, a direção da escola deu justamente, à professora que estava iniciando sua carreira, a turma de alunos considerada mais difícil da escola em termos de comportamento e que ficava na pior sala de aula em relação ao espaço físico, prática essa bastante comum nessa época, e já explicitada neste capítulo. No entanto, Raquel disse que, apesar das dificuldades encontradas, lecionou para essa turma até o final do primeiro semestre letivo, quando se afastou da escola devido à licença-maternidade.

Perguntei como ela agiu em relação a essa turma e ela respondeu que quanto à disciplina foi bastante rígida com os alunos. Disse que apesar de serem indisciplinados não tinham grandes problemas em relação à aprendizagem, na verdade foram reunidos em uma única turma e desprezados pelas docentes das escolas por darem muito trabalho a elas. Dessa forma, acabou conquistando a confiança dessas crianças e disse ter estudado muito para que pudesse ministrar boas aulas para elas.

Raquel relatou que os conhecimentos e o material pedagógico adquiridos durante seu curso de magistério, foram-lhe de grande valia para desempenhar sua profissão. No entanto, em relação ao manejo da disciplina de uma classe escolar, os professores nada lhe ensinaram. Disse que pelo contrário, foi repassada a ela uma visão idealista a respeito do ofício de professora, que não correspondia à realidade que encontrou como docente.

Mas, nesse início de sua carreira, pode contar com boas supervisoras que lhe ajudaram bastante.

Raquel permaneceu como professora nessa escola por seis anos, de 1996 até 2002 quando foi aprovada no concurso para professor do município de Contagem. Raquel ressaltou que contou com uma grande ajuda de sua família e a de seu marido nessa fase de sua vida, em relação aos cuidados com sua filha. Graças a essa ajuda foi possível trabalhar durante todo o dia como professora e não desistir de sua profissão.

A história escolar e profissional de Raquel foi, portanto, marcada por muitos êxitos. Durante toda a sua escolarização não foi reprovada uma única vez e obteve aprovação em todos os concursos públicos que prestou. No entanto, disse que todo esse sucesso teve um preço, pois abdicou de vários prazeres em sua vida. Relatou que ela e seu marido trabalhavam durante a semana e passavam praticamente todos os fins-de-semana em casa, cuidando da filha e estudando. Como moravam em Contagem e ela lecionava em Sarzedo, saía de casa de madrugada para lecionar e só voltava à noite. Seu marido trabalhava em Belo Horizonte e também só retornava à sua residência à noite. Dessa maneira, desfrutaram pouco da infância de sua filha. Apesar do incentivo dado por ele para que estudasse e trabalhasse, a divisão de tarefas em casa não era igualitária. Como não podiam ter uma empregada, cabia a ela cuidar dos afazeres domésticos. No entanto, Raquel em nenhum momento da entrevista relatou sua insatisfação com tal incumbência, demonstrando se conformar com essa desigual divisão de tarefas em seu lar.

5.2.4 - Normal Superior e prática profissional

Em 2002, Raquel prestou vestibular para o Curso Normal Superior. O que mais pesou para que tomasse a decisão de voltar a estudar foi a pressão exercida nessa época pelas escolas para que as docentes que atuavam na Educação Infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental fizessem o curso superior devido à publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação,

sancionada em 1996, que estabelecia esse tipo de formação para que as professoras pudessem atuar em tais fases da escolarização dos alunos.

Além desse motivo, disse que seu marido, que já havia feito um curso que possuía a duração de quatro anos para tornar-se oficial, decidira prestar vestibular para Direito e a incentivava a voltar a estudar. Ressaltou que também pensava que não deveria se contentar com sua formação no magistério, mas que sempre adiava a decisão de fazer um curso superior. Assim, quando recebeu a notícia de que a prefeitura de Sarzedo iria custear os estudos em cursos de nível superior das docentes que ministravam aulas na Educação infantil e nas primeiras séries do Ensino fundamental nas escolas municipais da cidade, resolveu aproveitar a oportunidade e voltar a estudar.

Preparou-se para prestar o vestibular, estudando bastante, e pôde contar com a ajuda de seu marido que lhe ensinava os conteúdos das disciplinas que apresentava dificuldade para entender. Obteve aprovação logo no primeiro vestibular que concorreu. A respeito de sua opção pelo Curso Normal Superior, disse que como já trabalhava como professora e gostava de sua profissão achou que tal curso se adequava perfeitamente à sua realidade. Ou seja, a escolha da entrevistada por um curso de formação de professores em nível superior foi feita principalmente tendo como base as suas condições objetivas de vida, levando-a a excluir o impensável, indo ao encontro do sentido de jogo, explicitado por Bourdieu (2006) e analisado no segundo capítulo deste estudo.

O fato de ter voltado a estudar demandou de Raquel um grande esforço. No início do curso morava em Contagem, trabalhava em dois turnos em uma escola de Sarzedo e estudava à noite em Ibirité. Sua filha passava a semana com sua mãe e a entrevistada só a encontrava nos finais de semana.

Em 2003, quando foi aprovada no concurso para professor municipal em Contagem, passou a lecionar em uma escola destinada a educação especial próxima de sua casa. No entanto, foi obrigada a começar a pagar as mensalidades do curso Normal Superior, pois pediu demissão do cargo de

professora municipal de Sarzedo e, portanto, não poderia mais desfrutar do incentivo dado por essa prefeitura que pagava sua faculdade.

Raquel falou que no início do curso superior sentia muito medo de não dar conta do curso, pois ficara bastante tempo afastada dos estudos. Achava bem difícil a linguagem de alguns professores que, segundo ela, deduziam que os alunos já tinham certos conhecimentos. Para complicar a situação, disse que no primeiro período foram obrigados a fazer doze disciplinas. Além da carga inacreditável de disciplinas a que as alunas foram submetidas, os professores ainda faziam menção à monografia que deveriam apresentar ao final do curso para se formarem, o que só fazia aumentar a aflição em que já se encontravam.

No entanto, Raquel diz ter feito rapidamente muitas amizades e isso contribuía para que ela não desistisse do curso. A turma era bastante solidária e, portanto, uma colega ajudava a outra a superar seus medos e suas dificuldades. A maioria da turma era formada por alunas que haviam ficado afastadas dos estudos por um longo tempo, e que já trabalhavam como professoras. Raquel reclamou que tal fato foi completamente ignorado pelos professores dos primeiros períodos do curso, pois ministravam suas aulas sem a preocupação de adequá-las ao perfil das turmas. Ela estudou bastante para ter um bom desempenho como aluna na faculdade e procurava ler todos os textos e livros recomendados pelos professores.

Quanto aos estágios falou que eles nada acrescentaram à sua formação como professora. Como trabalhava durante todo o dia como professora e estudava à noite fez os estágios na própria escola em que ministrava aulas, em seus horários vagos. Afirmou que não conseguiu desenvolver uma análise crítica sobre as aulas que acompanhou e que acabou por aplicar o projeto de intervenção que era exigido pela professora que coordenava o estágio em sua própria sala.

Percebe-se pelo relato de Raquel que os estágios que realizou no curso superior, assim como no curso de magistério, não apresentaram a relevância que deveriam ter tido em sua formação. Considero que o fato da entrevistada já atuar como docente, não significa de maneira alguma que nada tivesse a

aprender com essa prática. Porém, a maneira como tal prática foi pensada e posta em ação pelos professores da faculdade, somada ao pouco tempo que ela dispunha para se dedicar ao estágio explicam o fracasso dessa experiência em sua formação como docente.

Sobre a disciplina AIP, ela a considerou desnecessária, pois não era preciso existir uma disciplina específica para promover a ida dos alunos a exposições culturais, ao teatro e ao cinema. Raquel não teceu nenhum comentário sobre as atividades culturais que foram organizadas pelos professores dessa disciplina, apenas reclamou dos relatórios que era obrigada a redigir sobre suas impressões acerca de tais atividades.

Ao contrário disso, como Raquel estava atuando como professora em uma escola de educação especial, conforme mencionado neste capítulo, ela falou que a disciplina Educação Inclusiva foi fundamental para que pudesse compreender melhor e superar algumas das inúmeras dificuldades que encontrou nessa instituição para dar aulas para crianças e jovens que possuíam necessidades especiais.

Sua formação no magistério não a preparara para ministrar aulas a esse tipo de aluno, e, portanto, quando se viu lecionando em uma escola voltada para a educação especial não sabia o que fazer. A ausência desse tipo de formação mencionada pela entrevistada em seu curso de Magistério era condizente com a filosofia que embasava a maioria desses cursos na época em que estudou, pois a preocupação com uma educação inclusiva é relativamente recente na história da educação em nosso país.

Raquel disse que nos primeiros dias de trabalho se sentiu tão perdida que ao chegar a sua casa só conseguia chorar. A amizade que fez com uma psicóloga da instituição que passou a lhe ajudar fez com que começasse a compreender melhor a situação complexa que enfrentava. Passou também a pesquisar sobre a educação especial e a ler obras importantes escritas sobre esse tema. Dessa maneira elaborou um projeto de jardinagem para desenvolver com seus alunos, não somente a parte prática que consistia em plantar um jardim em frente à escola, mas também propiciar a eles um conhecimento teórico a partir dela. Ficou apenas dois anos nessa instituição

de ensino, pois conseguiu uma transferência para uma escola mais próxima de sua casa, mas ressaltou que a experiência que teve como professora nessa escola foi muito significativa para ela. Atualmente procura ler livros que tratam dessa área do ensino e deseja cursar Psicologia para se dedicar à educação inclusiva.

Em ocasião da escrita da monografia do final do curso superior, tratou da educação inclusiva e ressaltou que graças à boa orientação que recebeu de um professor, considera que seu trabalho ficou muito bom.

Após o relato sobre sua experiência no curso superior, solicitei à Raquel que discorresse acerca das possíveis mudanças diretas ou indiretas proporcionadas por esse curso em suas práticas profissionais e pessoais.

Inicialmente, ela ressaltou a importância que o curso teve em relação à sua aprovação no concurso que prestou para ser professora das séries iniciais do Ensino Fundamental em Belo Horizonte, quando ainda não havia completado sua graduação. Afirmou que estudou pouquíssimo para esse concurso e que foi aprovada graças à boa base em relação aos conhecimentos que o Curso Normal Superior lhe proporcionou.

Disse que o curso foi fundamental para que mudasse sua prática como professora, pois avalia que teve uma formação bastante tradicional no magistério e que somente o exercício da docência não estava lhe ajudando a modificá-la:

Eu entendi melhor os conteúdos das disciplinas e até a forma de passá-los, de trabalhar esses conteúdos com os alunos se modificou. A minha formação de magistério era uma coisa muito tradicional, e só a prática como professora não estava me ajudando a modificar. Então, às vezes tinha uns cursos de reciclagem, mas que não estavam me ajudando a mudar essa prática. O que me ajudou a mudar essa prática? A faculdade e a escola de educação especial. O meu olhar sobre o que era a educação mudou.

Raquel afirmou que atualmente percebe que o seu trabalho como professora “está mais embasado teoricamente” e disse que anteriormente não tinha nem mesmo o costume de ler nos livros didáticos o manual do professor. Agora procura lê-lo com atenção e busca através das referências

bibliográficas citadas nesses livros fontes que possam ampliar o seu conhecimento.

Quanto à sua maneira de conduzir as aulas falou que ela mudou consideravelmente. Como ela leciona somente Matemática nas duas escolas em que exerce o magistério, deu o seguinte exemplo, baseado nessa disciplina, a respeito de sua nova maneira de conduzir suas aulas:

Em relação à preparação das aulas eu não sou aquele tipo de professora que tem tudo bonitinho no caderno não. Por exemplo, eu vou trabalhar com os meninos na escola multiplicação com dois números. Então, primeiro eu vou ver como posso levar o meu aluno a entender aquilo. Tudo que eu vou trabalhar com eles hoje eu penso que é um processo. Antes eu pensava assim, vou chegar à sala e colocar no quadro a multiplicação com dois números e falar com os meninos, multiplica assim, assim, e depois dessa forma. Hoje eu tenho aquela preocupação de mostrar para eles que tudo é um processo, o porquê daquilo, porque se chega àquele resultado.

Sobre a mudança que diz ter ocorrido em relação às suas aulas falou que percebe que seus alunos atualmente aprendem com mais facilidade a Matemática e gostam dessa disciplina. A entrevistada afirmou que teve uma ótima professora de Matemática no Curso Normal Superior e que ela assim como os outros docentes lhe ensinaram a “não dar aos alunos o conhecimento pronto, mas a levá-los a pensar”.

Eu aprendi a não levar o conhecimento pronto para os alunos, pois é preciso levá-los a entender aquilo. Acho que os professores que tive na faculdade, especialmente de Matemática, levavam para as suas aulas muito a questão do pensar o porquê daquilo, muita coisa eu só fui entender lá. Geometria então, eu só fui compreender na faculdade. A professora de Matemática não levava tudo pronto para a gente, tipo, oh, você deve fazer assim. Não, ela dizia vamos pensar.

Raquel ressaltou que como modificou sua visão sobre o ensino, a forma de conduzir suas aulas e corrigir exercícios e provas, acabou por entrar em choque com algumas colegas de trabalho e supervisoras que possuíam

uma visão e uma prática tradicionais. Ao corrigir as atividades de seus alunos procurava sempre pensar no motivo que o levou a elaborar aquela resposta, mesmo que ela estivesse aparentemente errada.

Por ter vivenciado durante a graduação o duplo papel de aluna e professora relatou que passou, como professora, a solicitar uma maior participação de seus alunos em sala, pois observou o quanto isso é importante para a aprendizagem.

Raquel teve seu conhecimento ampliado em disciplinas como a Matemática, Português, Psicologia, Artes e Ciências. No entanto, como atualmente só ministra aulas de Matemática não houve ainda oportunidade de trabalhá-las em sala de aula, mas diz que ajuda suas colegas de trabalho que lecionam tais disciplinas, principalmente levando materiais que utilizou no curso. Quanto às disciplinas Metodologia da Geografia e da História que lhe foram ensinadas em sua graduação comentou, assim como Tereza, que elas não fizeram muita diferença em sua formação, pois tais disciplinas foram colocadas na grade curricular de forma alternada nos últimos períodos do curso, o que, em sua opinião, prejudicou o seu entendimento sobre elas.

Além da formação de Raquel no curso superior que, de acordo com o seu relato, transformou em vários aspectos sua prática docente, ela disse acreditar ter sido também fundamental para essa mudança o diálogo que mantém com algumas colegas de escola, pois aprende muito com elas.

Raquel afirmou que incorporou à sua rotina dois hábitos a partir do seu ingresso no curso superior. Passou a ler mais livros que tratam da área educacional e jornais e a navegar pela internet. Sobre esse segundo hábito citado por ela, disse que aprendeu a lidar com o computador graças às aulas de informática que teve em sua graduação. Perguntei a entrevistada sobre que tipo de sites visitava e ela respondeu que gostava de navegar nas redes sociais¹⁶ de seus parentes e amigos.

Quanto às suas práticas religiosas, relatou que se tornou mais crítica e dessa forma deixou de frequentar a igreja católica. Ela disse acreditar que tal mudança se deva à formação que teve no curso superior, pois se tornou uma

¹⁶ Orkut, Facebook, Twitter entre outras.

pessoa mais questionadora e também à influência que seu marido exerceu sobre ela nesse sentido, mas que continua a acreditar em Deus.

No que se refere aos seus gostos quanto à música e a alimentação, nada mudou. Continua a apreciar principalmente música sertaneja e não observou nenhuma alteração em relação aos seus hábitos alimentares.

Raquel não é sindicalizada, mas sempre aderiu às paralisações quando a categoria de professores decidia por isso nas assembleias. Perguntei a Raquel o motivo de não ser sindicalizada e ela respondeu que apesar de reconhecer teoricamente a importância desse órgão acredita que “há uma estrutura política viciada ali”. Disse que nunca comparecia às assembleias realizadas por sua categoria profissional, mas que decidiu ir a uma delas e decepcionou-se com o dirigismo exercido pelos sindicalistas que manobravam os professores a fim de que eles servissem aos seus interesses. Falou também que não se interessa por política. Dessa forma, Raquel, baseada apenas em uma ida a assembleia de sua categoria, formou sua opinião a respeito do sindicato de sua categoria profissional. Portanto, a formação que obteve no Curso Normal Superior não despertou seu interesse pela política e pela participação em seu sindicato. Também informou que não participa de nenhum movimento social, pois sua jornada de trabalho é exaustiva e quando chega a sua casa só pensa em descansar.

Percebe-se pelo relato da entrevistada que ter feito o curso superior pouco alterou suas disposições em relação ao seu lazer e as suas práticas culturais. Ela e seu marido frequentam pouco os espaços culturais que existem na cidade onde moram e em Belo Horizonte. Preferem ficar em casa nos finais de semana descansando e lendo, mas Raquel disse que seu marido possui o hábito de assistir filmes, principalmente históricos no DVD. Já Raquel afirmou que não assiste em casa a tantos filmes como o seu marido, mas quando os vê prefere os que sejam ligados à área educacional. Perguntei à entrevistada sobre os filmes que havia visto no cinema ou em casa no último ano e ela e sua filha que estava presente no momento, após um significativo silêncio, não se recordaram de nenhum título. Disseram que haviam comprado ingresso para assistirem a uma comédia no teatro que estava inserida na

campanha de popularização, mas que não tinham o hábito de fazer isso regularmente.

Em relação às práticas corporais, Raquel disse que não pratica nenhum tipo de atividade esportiva, e não faz nem mesmo caminhadas, pois trabalha muito e chega exausta em casa. Dessa maneira, nada se alterou em sua vida quanto a essa dimensão.

Raquel afirma que sua maneira de vestir em nada se alterou, pois sempre gostou de usar roupas simples, assim como o seu marido.

Sobre suas relações de amizade e com a família, o fato de ter feito um curso superior não a distanciou de seus amigos de infância, ou de seus pais e parentes que não puderam estudar. Ela disse que inclusive alguns antigos vizinhos da cidade de Sarzedo, onde morou antes de se casar, comentam tal fato, ressaltando sua simplicidade. No entanto, ela informou que seu marido que concluiu o curso de Direito, tornou-se uma pessoa mais crítica e distanciou-se um pouco do pai dele por não aceitar mais muitas de suas opiniões. Qual seria o motivo da graduação feita por Raquel em um curso de formação de professores não ter provocado seu distanciamento em relação à sua família e amigos pertencentes às classes populares e que não avançaram em suas escolarizações?

Apple (1995) nos diz que os professores têm uma localização contraditória de classe, pois estão situados simultaneamente em duas classes sociais, pois partilham dos interesses tanto da burguesia quanto do operariado. Sua condição econômica os aproximaria do operariado, e o seu conhecimento intelectual, da pequena burguesia ou classe média. É preciso ainda ressaltar que os docentes formam um grupo heterogêneo que atua em diversos níveis de ensino. Essas subdivisões internas devem ser levadas em consideração ao se pesquisar sobre o trabalho dos professores, pois as características culturais, profissionais e a posição de classe desses profissionais são diversas. Raquel exerce seu ofício de professora em duas escolas públicas, leciona para alunos das primeiras séries do Ensino Fundamental, pertencentes em sua maioria à classe popular e recebe uma remuneração pelo seu trabalho inferior, de maneira geral, à recebida pelos

professores que atuam em níveis de ensino mais avançados. Ou seja, ainda que sua formação no Curso Normal Superior tenha aumentado o seu capital escolar, no que se refere à remuneração que recebe pelo seu ofício, ela se aproxima das classes populares, e convive em seu trabalho com professores e alunos pertencentes, de maneira geral, economicamente, a esse meio social. Tais considerações podem nos ajudar a explicar a relação de proximidade que a entrevistada diz estabelecer com parentes e amigos oriundos das classes populares.

Após a conclusão do Curso Normal Superior Raquel cursou uma pós-graduação lato sensu em Psicopedagogia em uma instituição localizada em Belo Horizonte, pois segundo ela, não queria parar de estudar e se interessa muito por essa área do conhecimento. Informou que pensa em fazer um novo curso superior, dessa vez em Psicologia, pois disse que a pós-graduação que cursou em Psicopedagogia despertou-lhe o desejo de se aprofundar nessa área.

Para finalizar este capítulo é preciso ressaltar que Raquel se diferencia das outras professoras participantes da pesquisa por ter experimentado em sua trajetória escolar e profissional um grande sucesso. Conforme já explicitado neste estudo, nunca foi reprovada e obteve aprovação em todos os concursos públicos que prestou. A ordem moral doméstica existente em sua casa constitui-se em um fator que ajuda a explicar tal êxito, porém esse tipo de configuração favorável ao sucesso escolar também se fez presente nas histórias dos outros sujeitos da pesquisa. O que explicaria no caso da entrevistada a singularidade de sua trajetória escolar e profissional sempre marcada pelo sucesso? Acredito que a mãe de Raquel que sempre a incentivou a prosseguir seus estudos e que apesar de possuir um baixo capital escolar lhe ajudava a solucionar suas dúvidas nas tarefas escolares, lhe transmitindo o gosto pela Matemática, possa ser um dos fatores que a ajudou a trilhar esse caminho. Nas histórias relatadas por Ana, Paula e Tereza podemos perceber também a importância da atuação de suas mães, ou madrasta e avó no caso da primeira professora citada, para a longevidade escolar que lograram obter. No entanto, evidencia-se na narrativa feita por

Raquel sobre sua história de vida, que sua mãe conseguiu ir além das outras figuras femininas, citadas pelas professoras entrevistadas, no que tange à apropriação do saber escolar. Seu apreço pelos estudos é tão grande que retornou à escola, em uma idade avançada. Penso que a influência exercida pelo marido de Raquel, que se caracteriza por ser uma pessoa extremamente dedicada aos estudos e que não se contenta com as vitórias já conseguidas em sua trajetória escolar e profissional, sobre ela também concorra para explicar a singularidade de sua história de vida, em relação às outras participantes da pesquisa, no que se refere ao sucesso escolar e profissional que obteve em sua vida.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurei neste trabalho, inicialmente, construir um retrato das participantes da pesquisa em relação às suas práticas profissionais e pessoais desenvolvidas ao longo de suas vidas no período anterior ao ingresso no Curso Normal Superior. Posteriormente, busquei compreender e analisar as permanências e mudanças diretas e indiretas proporcionadas por esse curso em suas vidas profissionais e pessoais. Fiz essa análise considerando o pertencimento social e de gênero das entrevistadas, pois acredito que uma pesquisa sobre professores que não leva em conta tais pertencimentos acaba por produzir uma visão genérica sobre os docentes. Penso que ainda assim construímos um pálido retrato dos sujeitos, uma vez que a compreensão total de suas ações é um objetivo impossível de se atingir, pois a realidade é complexa e não se deixa apreender em sua totalidade.

No entanto, como nos diz Lahire (2004) os indivíduos não são redutíveis a sua classe social, sexo ou nível cultural. Portanto, é necessário analisar esses pertencimentos levando em consideração o conjunto das relações que esses indivíduos estabelecem ao longo de suas vidas. Ainda de acordo com o autor, não podemos esquecer que “as condições de existência de um indivíduo são primeiro e antes de tudo as condições de coexistência” e só dessa maneira “podemos evitar todas as reificações destas condições de existência em forma de propriedades, de capitais, de recursos abstraídos (abstraídos das relações sociais efetivas)” (LAHIRE, 1997, p.18).

Julgo ser importante nessas considerações finais apontar além das mudanças e permanências nas práticas profissionais e pessoais das entrevistadas, os aspectos comuns às suas histórias de vida, assim como identificar as singularidades em relação a alguns pontos fundamentais que foram analisados na pesquisa.

As professoras que participaram deste estudo, oriundas das classes populares, conseguiram obter uma grande longevidade escolar. Existem

vários aspectos comuns em suas histórias de vida que lhes permitiram alcançar tal êxito.

Um desses fatores se refere à atuação importante exercida pelas mães das entrevistadas, ou madrasta e avó no caso da história de Ana, que as incentivaram de todas as maneiras possíveis a prosseguirem seus estudos. A ordem moral doméstica existente nas famílias das professoras se constitui em outro elemento de grande importância para a explicação da longevidade escolar que as docentes atingiram. Havia nas famílias das professoras uma regularidade em relação às atividades, horários e regras que de acordo com Lahire (1997) “produzem estruturas cognitivas ordenadas, capazes de pôr ordem, gerir, organizar os pensamentos”, ou seja, propiciam uma ordem cognitiva que é esperada pelas escolas primárias (p.26). Dessa forma, essa configuração familiar compensou de certa forma o baixo capital escolar e econômico que seus pais possuíam.

Houve um grande esforço pessoal das entrevistadas que deve ser também considerado para a compreensão sobre a longevidade escolar que obtiveram. Elas e suas famílias se sacrificaram, abstando-se de muitos prazeres a fim de investirem em suas escolarizações. Além disso, todas as professoras narraram o encontro ocorrido, ao longo de suas trajetórias escolares com alguns bons professores que exerceram sobre elas uma influência positiva. Especialmente nos casos de Ana, Paula e Tereza que foram reprovadas na primeira série do primário os fatores explicitados adquirem uma força ainda maior na explicação do fato de não terem desistido de estudar e conseguirem obter uma formação em nível superior.

Parece que as duas entrevistadas mais velhas (Ana e Paula) relataram suas experiências escolares e profissionais, sob a ótica do peso das estruturas sociais sobre seus destinos. Tereza e Raquel ressaltam mais seus papéis como sujeitos que participaram com mais vigor da construção dessas histórias. Enquanto no relato das primeiras há um peso grande dos discursos pedagógicos sobre o processo de escolarização das camadas populares, esse peso é bem menor no discurso de Tereza e Raquel. Seria isso resultado de uma diferença de geração?

Ana e Paula, principalmente, relataram as marcas negativas que alguns professores e práticas excludentes ministradas pelas escolas em que estudaram imprimiram sobre elas. Mas, de acordo com Lahire (2004), um indivíduo, durante sua vida, estabelece diversas relações, que podem sedimentar ainda mais suas disposições formadas na infância ou contribuir para que se criem novas disposições. Portanto, essas professoras felizmente tiveram também encontros com outros docentes e contatos com práticas escolares que tiveram uma influência positiva sobre elas, ajudando a amenizar o sentimento de que não eram capazes de aprender ou, pelo menos, evitando que interrompessem seus estudos. No entanto, é preciso assinalar que Raquel se diferencia das outras entrevistadas por ter tido uma trajetória escolar marcada por muito sucesso e por não ter se deixado abalar em nenhum momento pelos aspectos negativos que vivenciou como aluna ao longo de sua escolarização.

Quanto à opção pelo exercício do magistério penso, baseada na análise dos relatos de vida, que o convívio com professores que ministravam aulas interessantes e motivadoras e possuíam uma boa relação com os seus alunos se constitui em um dos fatores que concorrem para a explicação dos motivos que levaram as participantes da pesquisa a decidirem-se por essa profissão.

Entretanto, percebe-se que essa escolha profissional foi também motivada, por questões ligadas aos seus pertencimentos de classe e gênero. O fato das professoras, sujeitos desta pesquisa, enfrentarem em suas vidas inúmeras dificuldades econômicas as levou a se decidirem pelo curso de magistério, pois essa formação possibilitaria a elas adquirirem uma profissão precocemente, o que facilitaria suas inserções no mercado de trabalho. Ou seja, o senso de jogo, explicitado por Bourdieu (2008) foi posto em ação por essas docentes no momento da escolha profissional.

Por ser o magistério uma profissão tradicionalmente reservada às mulheres, especialmente o seu exercício nas primeiras séries escolares, percebe-se que tal fato também exerceu um peso considerável na decisão tomada por elas relativa à sua profissão. Houve também em relação à Ana,

Paula e Tereza o desejo de seus familiares de que se tornassem professoras, o que as influenciou a se decidirem por tal caminho profissional.

É preciso salientar que Paula, apesar de seu pertencimento de classe e gênero resistiu durante um bom período de sua vida a seguir a profissão de professora. No entanto, por ter assumido cuidar sozinha de sua mãe que possui uma saúde debilitada e se responsabilizar pela maior parte das tarefas relativas à educação de seus filhos, acabou por se decidir pelo exercício da docência a fim de ter uma profissão que possibilitasse a ela conciliar o trabalho profissional a tais incubências. Dessa forma, é possível perceber o quanto as antigas representações sobre o sexo feminino, que foram analisadas neste estudo, mesmo que de maneira inconsciente, ainda norteiam a vida de Paula e das outras entrevistadas. Especialmente na história de Paula evidencia-se uma ambiguidade nas decisões tomadas por ela em sua vida, pois demonstra ter uma grande iniciativa para progredir profissionalmente e, ao mesmo tempo, aceita sem maiores reflexões sacrificar-se por sua família, e dessa forma não realizar muitos de seus desejos.

Quanto à prática docente, os relatos feitos pelo grupo de professoras declaram mudanças importantes no “habitus” profissional. De acordo com as docentes suas maneiras de preparar, conduzir suas aulas e corrigir as atividades realizadas por seus alunos se modificou bastante.

Atualmente elas disseram conseguir ir além dos livros didáticos em suas aulas e utilizar outros materiais interessantes e apropriados ao entendimento dos estudantes. O conhecimento prévio que seus alunos possuem passou a ser levado em consideração por elas e os erros que cometem em provas e atividades são analisados de forma mais cuidadosa e servem de diagnóstico da situação em relação ao nível de aprendizagem em que se encontram.

Foi ressaltado também por elas transformações na dimensão afetivo-relacional, pois disseram ter se aproximado ainda mais de seus alunos, buscando uma participação efetiva em sala de aula, o que facilitou a gestão da disciplina nas turmas em que lecionam. Essas transformações narradas

pelas docentes evidenciam, a meu ver, que a formação adquirida no Curso Normal Superior possibilitou, em parte, a tomada de consciência de que Perrenoud (2001) nos fala, tão importante para a mudança de esquemas postos em prática pelos professores em seu cotidiano profissional. Porém, acredito que suas histórias pessoais, escolares e profissionais também concorram para explicar tais mudanças, pois o conhecimento adquirido no curso superior poderia não ter surtido tais efeitos sobre suas disposições como professoras. A situação objetiva vivida pelas docentes, que exerceram concomitantemente os papéis de alunas e professoras parece ter propiciado a elas um “locus” privilegiado para que fizessem uma reflexão sobre tais condições, o que não aconteceu durante os estágios que se revelaram, com algumas exceções, devido a vários fatores mencionados neste trabalho, de pouca valia para a aprendizagem da prática docente. Nesse ponto é importante destacar que mesmo que os relatos das docentes estejam perpassados pelo que gostariam de fazer e não realmente pelo que fazem, isso não tem grande importância para essa pesquisa. O conhecimento de condutas mais apropriadas, de práticas pedagógicas mais consistentes com a realidade das crianças e com as teorias de ensino, já evidenciam um diferencial proporcionado pelo Curso Normal Superior. Saber se esse repertório de conhecimentos é posto em prática só seria possível com a observação direta da atuação dessas docentes em sala de aula.

No entanto, existem práticas pessoais e profissionais que não se modificaram, ou sofreram pequenas alterações. Tais permanências parecem indicar que alguns dos problemas vivenciados pelo grupo de docentes, advindos de suas formações familiar e escolar ainda não foram superados por elas e repercutem em suas vidas tanto na dimensão pessoal, quanto na profissional.

Não foi possível às participantes da pesquisa, devido ao baixo capital econômico, escolar e cultural de seus pais frequentarem com assiduidade espaços culturais que as colocassem em contato regular com as diversas manifestações existentes nesse campo, que, penso ser fundamentais para que o professor, entre outras possibilidades, enriqueça o seu repertório de

saberes e possa ir além dos conteúdos existentes nos livros didáticos em suas aulas.

Os relatos feitos por essas professoras sobre suas trajetórias escolares indicam que tal vazio continuou a existir, uma vez que as instituições de ensino que frequentaram não se preocupavam em proporcionar a seus alunos uma rica vivência cultural. Para os indivíduos pertencentes às classes médias e altas, esse tipo de problema costuma ser solucionado com maior facilidade, pois se as escolas frequentadas por eles falham nessa direção, os pais rapidamente suprem essa deficiência, o mesmo não ocorrendo com os indivíduos pertencentes às classes populares.

Há, portanto, uma lacuna em relação ao campo cultural nas vidas das professoras entrevistadas que elas ainda não foram capazes de preencher. Não se percebe um movimento vigoroso por parte dessas docentes para superar essa falha em suas formações, apenas algumas tímidas tentativas. O Curso Normal Superior também não representou um divisor de águas em relação a essa lacuna. A disciplina AIP (Atividades Integradas de Pesquisa), que tinha como objetivo contribuir para a inserção cultural das alunas foi, no meu ponto de vista, uma importante iniciativa nessa direção, mas sabemos que para isso era necessário mais que algumas saídas culturais aos sábados.

Em relação ao capital cultural, a origem cultural dos indivíduos exerce um peso considerável sobre suas disposições em relação aos estilos de vida que adotam. Isso não quer dizer que essas disposições não possam se transformar, pois os indivíduos estabelecem outras relações ao longo de suas trajetórias pessoais e profissionais. No entanto, nos casos analisados nesta pesquisa essas relações estabelecidas pelas professoras, pelo menos até o momento de suas vidas em que se encontram ainda não foram capazes de reverter de maneira significativa tais disposições.

Ainda assim, Paula e Tereza procuram propiciar a seus alunos uma vivência cultural, levando-os a visitar espaços culturais que existem fora dos muros das escolas onde lecionam. Já Ana, nega aos seus alunos também pertencentes às classes populares como ela, essa inserção cultural, reproduzindo, como professora, mesmo que de maneira inconsciente, esse

vazio em sua formação. Alega que não proporciona aos estudantes saídas culturais devido às dificuldades econômicas de seus alunos, pois muitos deles não possuem recursos necessários para arcar com essas atividades e devido à falta de incentivo da Secretaria de Educação, mas sabemos que esses tipos de problemas não são incontornáveis, como bem o demonstrou Paula. Raquel, que leciona há muito tempo a disciplina Matemática, também não mencionou qualquer tipo de passeio com seus alunos a espaços culturais.

No que se refere à participação das entrevistadas em seu sindicato profissional, em movimentos realizados por sua categoria profissional ou outros movimentos sociais, as narrativas feitas pelo grupo de professoras indicam que suas disposições anteriores à entrada no curso superior não sofreram alterações. Elas assumem hoje uma postura de apatia e aversão em relação ao sindicato de sua categoria e não participam de nenhum movimento social, caminhando na contramão da história de muitas mulheres brasileiras que militaram em movimentos feministas, se sindicalizaram e vêm ocupando, de acordo com Giuliani (2009), mesmo que lentamente, os microfones e os cargos de direção nos sindicatos. Não podemos deixar também de registrar o desinteresse, por grande parte dos professores, pelas lutas e mobilizações lideradas pelos sindicatos, em função das inúmeras derrotas sofridas por esses órgãos nos movimentos por aumento salarial.

Apesar da complexidade de que se reveste tal questão, pois elas alegam em seus relatos não participarem de seus sindicatos, pelo fato de encontrarem nesses órgãos os mesmos vícios que observam na política nacional e de não atuarem em nenhum movimento social devido à carga exaustiva de trabalho a que são submetidas, penso que tal atitude tem sérias consequências em relação ao papel de educadoras que exercem. Como ajudar a formar alunos críticos e participativos, se o próprio professor se abstém de participar de seu sindicato, ou de qualquer outro movimento social?

Ana, Paula e Raquel relataram, a respeito de suas disposições pessoais, ter ocorrido uma alteração significativa no que tange à dimensão religiosa. Durante os períodos da infância e adolescência, suas famílias que eram católicas, as educaram dentro dos preceitos dessa religião, levando-as a

frequentarem as missas e envolvendo-as na preparação e execução das atividades que existiam nas igrejas. No entanto, após se afastarem de suas famílias, tal disposição não foi mais reforçada e passaram a não mais se interessar por uma prática religiosa institucionalizada. O fato de terem avançado em suas escolarizações e dessa forma, assumirem uma posição mais crítica em relação à Igreja Católica, ou mesmo em relação a outras instituições religiosas parece ter exercido também sobre elas uma influência importante no que se refere às suas disposições.

Sobre os estilos de vida que adotam no que se refere a alimentação, vestuário, práticas corporais e gosto musical, a formação adquirida no curso superior parece não ter provocado alterações. De acordo com Bourdieu (2007), os habitus produzem os estilos de vida, e no caso das professoras entrevistadas, eles permaneceram sem se transformarem em relação às suas preferências quanto a essas dimensões. No entanto, de acordo com as narrativas feitas pelo grupo de professoras, a linguagem que, segundo o autor, insere-se em um dos subespaços simbólicos, cujo conjunto forma os estilos de vida, sofreu uma alteração significativa em relação à escrita. O fato de terem passado a ler mais e enriquecido seus vocabulários provocou, segundo elas, uma mudança em suas escritas, tornando-as mais elaboradas, o mesmo não ocorrendo em tal intensidade com a linguagem oral.

As entrevistadas também mencionaram os cursos de formação que fizeram em outros espaços, além do curso Normal Superior, que foram importantes para que mudassem para melhor suas práticas docentes. Tereza, especialmente, mencionou o curso de formação promovido pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, que teve um grande impacto sobre suas aulas. Além disso, disseram que as trocas de experiências que estabelecem com algumas colegas de trabalho também as ajudam a enriquecer suas práticas profissionais.

É preciso ressaltar que a formação propiciada a elas pelo Curso Normal Superior as ajudou a solucionar problemas relativos ao ensino de algumas

disciplinas, especialmente Português e Matemática, o que lhes proporcionou uma maior segurança para lecionar essas disciplinas.

Penso não ser possível, deixar de mencionar neste estudo as difíceis condições de trabalho a que as professoras participantes da pesquisa estão submetidas e a péssima remuneração que recebem ao exercerem um ofício tão importante e exaustivo como é o trabalho do professor. É necessário também ressaltar que todas as docentes continuaram a estudar, após a conclusão do curso superior e já concluíram pós-graduações na área educacional em nível lato sensu.

Bourdieu (2004) em sua obra intitulada *Esboço de auto-análise* também relatou as agruras vividas por ele em sua escolarização. Proveniente de um povoado rural da França, e membro de uma modesta família, o autor reflete nesse livro sobre a trajetória que trilhou em sua vida, o desenraizamento de suas origens e a difícil tarefa de se familiarizar com novos espaços sociais, pois cursou um brilhante caminho intelectual até atingir a notoriedade, como professor no Collège de France. As marcas provocadas por tal fato e o quanto sua origem social e cultural influenciou seu percurso intelectual são nesse livro objeto de reflexão por parte do autor.

Há importantes estudos sobre o sucesso escolar nas classes populares, como os realizados por Viana (2007) e Portes (2003), em que os sujeitos da pesquisa são, de maneira geral, indivíduos que se destacaram como alunos em sua trajetória escolar e cursaram graduação em uma universidade pública renomada. No entanto, eles representam uma minoria entre os estudantes pertencentes às classes populares. Ao contrário destes, o grupo de professoras participantes desta investigação, especialmente Ana e Paula representa uma maioria silenciosa, ou seja, uma lacuna nos estudos que abordam o assunto. Cabe deixá-las falar para fechar esta tese:

Por exemplo, eu vou trabalhar ângulo, eu já sei fazer, eu tenho os meus ângulos, você leva, você mostra para o aluno aquilo ali: "Olha! Porquê esse ângulo tem esse nome? Você sabe?" O aluno tá sabendo o porque daquilo. "Ah!, O ângulo reto tem 90 graus. Ah! Me conta porquê que é isso!" Então você mostra, você tem condição de mostrar, é mostrar com eles, né!, é tentar fazer um gráfico [...] gráfico que eu estudei

no curso demais, né!? Então, você já sabe tratar aquilo ali com eles mesmos, colocando eles para fazer, usando os próprios alunos, o próprio pessoal da escola. Você leva, você vai medir aquelas professoras, você vai pesar aquelas professoras, vão colocar isso aí no gráfico.

Ana

Depois das “AIPS”, acho que é esse o nome da disciplina de inserção da arte e cultura do Curso Normal Superior, passei a reconhecer a importância de inserir o meu aluno em uma cultura que muitas vezes ele se encontra excluído. Ver um bom filme, visitar uma exposição, ir ao museu são coisas que nem sempre eles têm acesso. E como a arte e a cultura perpassam por várias disciplinas a escolha do local a ser visitado e um bom roteiro é essencial para ajudar os alunos a ampliarem sua visão de mundo e colaborar para que eles entendam melhor os conteúdos ensinados. Por isso acho que planejar uma visita cultural é muito importante.

Paula

Antes de entrar no curso superior eu falhava muito nas aulas de Artes. Pedia apenas para que os alunos desenhassem, colorissem, ou que fizessem uma pintura. E ficava nisso. E depois que eu comecei a ter aulas dessa disciplina no Normal Superior, onde eu tive dança, fiz bastante teatro, tive outras oportunidades, de, por exemplo, estudar os vários estilos de pintura, eu vi que podia melhorar como professora. Hoje em dia eu levo música para a sala de aula, trabalho a biografia dos pintores, estou trabalhando com os meninos sobre o acervo da Pampulha, entro na questão histórica, vi que tudo isso faz parte da disciplina.

Tereza

Eu aprendi a não levar o conhecimento pronto para os alunos, pois é preciso levá-los a entender aquilo. Acho que os professores que tive na faculdade, especialmente de Matemática, levavam para as suas aulas muito a questão do pensar o porquê daquilo, muita coisa eu só fui entender lá. Geometria então, eu só fui compreender na faculdade. A professora de Matemática não levava

tudo pronto para a gente, tipo, oh, você deve fazer assim. Não, ela dizia vamos pensar.

Raquel

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Márcia Ângela. Institutos superiores de educação na nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez: 2000.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNADJER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 2001.

APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Ed. Porto, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

_____. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp, 2007.

_____. **A sociologia de Pierre Bourdieu**. In: ORTIZ, Renato (Org.). São Paulo: Olho d' Água, 2006.

_____. **Esboço de auto-análise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

_____. **Escritos de Educação**. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. (Org.) **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **Ofício de sociólogo**. Petrópolis: Vozes, 2007.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Histórias de vida e práticas de formação. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino (Org.). **(Auto)Biografia**: formação, territórios e saberes. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008.

BUENO, Belmira Oliveira; CHAMILIAN, Helena Coharik; SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Bárbara. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 385-410, maio/ago. 2006.

CHAVES, Sílvia Nogueira. Memória e autobiografia. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. **Autobiografias, histórias de vida e formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

DESLAURIERS, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michele. O delineamento da pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n.10, p.58-78, Jan/Fev/Mar/Abr. 1999.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. "Contar a vida"... In: SOUZA, Elizeu Clementino de. **Autobiografias, histórias de vida e formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

FORQUIN, Jean Claude (Org.). **Sociologia da educação**: dez anos de pesquisa. Petrópolis: Vozes, 1995.

GATTI, Bernadete. **Formação de professores e carreira**: movimentos de renovação. Campinas: Autores Associados, 1997.

GAUTHIER, C.; *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GILES, Houle. A sociologia como ciência da vida: a abordagem biográfica. In: POUPART, Jean; *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

GINSBURG, Carl. **Mitos, emblemas e sinais**: morfologia e história. São Paulo: Cia. Das Letras, 2009.

GIULANI, Paola Capellin. Os movimentos de trabalhadoras e a sociedade brasileira. In: PRIORE, Mary Del (Org.); BASSANEZI, Carla (Coord. de textos). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2009.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Ed. Porto, 1992.

GRINSPUN, Mírian Paura Sabrosa Zippin. Formação de profissionais: uma questão em debate. In: ALVES, Nilda e VILLARDI, Raquel (Orgs.). **Múltiplas leituras da nova LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional (Lei n. 9.394/96). Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya Ed, 1997.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Ed. Porto, 1992.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar em meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

_____. **Homem plural**: os determinantes da ação. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Retratos sociológicos**: disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. **A cultura dos indivíduos**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LAURENS, J. P. **I sur 500**: la reussite scolaire em milieu populaire. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 1992.

LIMA, Soraiha Miranda de. **Aprender para ensinar, ensinar para aprender**: um estudo do processo de aprendizagem profissional da docência de alunos-já professores. **2003**. Tese (Doutorado) – UFSCar, São Carlos, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (Org.); BASSANEZI, Carla (coord. de textos). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2009.

MARCELO, Carlos. **Pesquisa sobre a formação de professores**: o conhecimento sobre aprender a ensinar. Rev. Brasil. Educa. , Rio de Janeiro, n.9, p.51-75, 1997.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. **Bourdieu & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Profissão professor**. Porto: Ed. Porto, 1995.

_____. **Vidas de professores**. Porto: Ed. Porto, 1992.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. **O avesso do modelo**: bons professores e a psicanálise. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

PERRENOUD, Philippe. O trabalho sobre o habitus na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência. In: PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER Évelyne (Orgs.) **Formando professores profissionais**: Quais estratégias? Quais competências? São Paulo: Artmed, 2001.

_____. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.** Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PORTES, A. P. **Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG.** Tese (Doutorado) - UFMG, Belo Horizonte, 2003.

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, Jean; *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis: Vozes, 2008.

REVEL, Jacques (Org.). **Jogos de escalas: a experiência da microanálise.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANCHONETE, Mônica Urroz; NETO, Vicente Molina. Habitus profissional, currículo oculto e cultura docente: perspectivas para a análise da prática pedagógica dos professores de Educação Física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.9, n. 2, p. 267-280, 2006.

SCHOLZE, Lia. Narrativas de si: o olhar feminino nas histórias de trabalho. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

SCHON, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

SILVA, Vera Lúcia Gaspar da. Dar a palavra a... tomar a palavra de... In: SOUZA, Elizeu, Clementino de (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Modos de narração e discursos da memória: biografização, experiências e formação. In: PASSEGI, Maria da Conceição e SOUZA, Elizeu Clementino de. **(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

VIANA, Maria José Braga. **Longevidade escolar em famílias populares: algumas condições de possibilidade**. Goiânia: Edit. UCG, 2007.

ZAGO, Nadir. Quando os dados contrariam as previsões estatísticas: os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas. **Paidéia**: FFCLRP- USP, Ribeirão Preto, v. 10, n. 8, p. 70-80, 2000.

ZEICHNER, K.; GORE, J. Teacher Socialization. In: HOUSTON, R (Org.). **Handbook of research on teacher education**. Nova York: Macmillan, 1990.

ZEICHNER, M. Kenneth. Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. **Rev. Brasil. Educa.** , Rio de Janeiro, n. 9, p.76-87, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista

Configuração familiar de origem:

1. Data de nascimento.
2. Local de nascimento.
3. Composição familiar (quantidade de irmãos e a posição da entrevistada na família).
4. Profissão dos pais.
5. Escolaridade dos pais.
6. Profissão dos avós maternos e paternos.
7. Escolaridade dos avós maternos e paternos.
8. Parentes importantes na vida da entrevistada.
9. Existência ou não de apoio nas tarefas levadas para casa.
10. Ordem moral doméstica.
11. Hábito de leitura na família.
12. Religião.
13. Lazer.
14. Atividades culturais.
15. Amizades.
16. Hábitos alimentares.
17. Expectativa de estudo na família.
18. Esporte.

Primeiros Anos Escolares:

1. Idade ao iniciar a escolaridade e escolas frequentadas.
2. Nível de conhecimento da língua anterior à entrada na escola.
3. Professores que marcaram positivamente ou negativamente.
4. Alfabetização.
5. Disciplina na escola. E atitudes da entrevistada em relação às instituições e aos deveres e sua participação em sala.

6. Estrutura física e pedagógica das escolas frequentadas.
7. Disciplinas e atividades preferidas, escrita e leitura.
8. Disciplinas e atividades que apresentava dificuldade ou não se interessava. Sucessos e fracassos escolares.
9. Ajuda recebida nos estudos na época da escolarização.
10. Eventos na escola, e a participação da entrevistada nesses eventos.
11. Lazer nesse período.
12. Amizades nesse período.
13. Grupos ou instituições que a entrevistada tenha participado.
14. Vida familiar (alegrias, dificuldades emocionais, financeiras, pessoais, etc.).
15. Cursos extraescolares que a depoente tenha cursado.

Segunda fase do Ensino Fundamental e o Ensino Médio

1. Escolas frequentadas.
2. Professores que marcaram positivamente ou negativamente.
3. Disciplina na escola. E atitudes da entrevistada em relação à escola e aos deveres e sua participação em sala.
4. Estrutura física e pedagógica das escolas frequentadas.
5. Disciplinas e atividades preferidas, escrita e leitura.
6. Disciplinas e atividades que apresentava dificuldade ou não se interessava. Sucessos e fracassos escolares.
7. Ajuda recebida nos estudos nessa época.
8. Eventos na escola, e a participação da entrevistada nesses eventos.
9. Lazer nesse período.
10. O motivo da opção pelo magistério ou pelo Ensino Médio sem a formação para professor.
11. Concomitância ou não do trabalho com a escola. Tipos de atividades exercidas e participação da entrevistada no orçamento doméstico.
12. Amizades nesse período.
13. Grupos ou instituições que a entrevistada tenha participado.

14. Vida familiar (alegrias, dificuldades emocionais, financeiras, pessoais, etc.).
15. Cursos extraescolares que a depoente tenha cursado.
16. Preparação para a profissão de professor (impressões da entrevistada sobre o curso: nível das disciplinas específicas e pedagógicas, atividades práticas, estágios, adequação do curso à realidade da sala de aula).
17. Sentimentos experimentados durante o período preparatório para a profissão de professora.

A entrada na carreira de professora e os primeiros anos do magistério

1. Idade da entrevistada ao iniciar o exercício do magistério.
2. Escola em que iniciou a carreira e tipo de turma assumida.
3. As primeiras impressões vivenciadas como professora (dificuldades, sucessos, fracassos).
4. A presença ou não de pessoas importantes no início da carreira.
5. Estratégias utilizadas para exercer o magistério e a construção de seu repertório.
6. Namoros, casamentos, filhos e sua relação com o exercício do magistério.

Normal Superior e prática profissional

1. A escolha do Curso Normal Superior e a instituição escolar escolhida.
2. A entrada no curso e as primeiras impressões (sentimentos vivenciados, dificuldades, alegrias, sucessos e fracassos).
3. Disciplinas e atividades preferidas, e disciplinas e atividades que não gostou ou apresentou dificuldades, e estratégias para superá-las.
4. Leitura e escrita durante o curso.
5. Principais impressões sobre o curso.
6. Convivência com as colegas e a relação com a aprendizagem no curso.

7. Dificuldades financeiras enfrentadas e estratégias para vencê-las.
8. Impressões sobre o estágio.
9. A teoria e a prática vivenciadas no curso e sua concomitância com a prática profissional.
10. Impressões em relação às atividades culturais proporcionadas pelo curso.
11. Possíveis modificações provocadas pelo curso na vida pessoal e profissional (leitura, escrita, lazer, vestuário, linguagem, relação com namorado, marido, filhos, parentes, amigos, colegas de profissão, no repertório de saberes como professora, atitudes com os alunos, preparação e correção de atividades e avaliações, condução das aulas, reuniões pedagógicas, participação em movimentos sociais e instituições).
12. Cursos ou atividades que tenham contribuído para a prática profissional.
13. Expectativas em relação à continuidade dos estudos.