

OS FORMADORES DE PROFESSORES E A CONSTITUIÇÃO DO *HABITUS* PROFISSIONAL

NASCIMENTO, Maria das Graças – INES

GT: Formação de Professores / n.08

Agência Financiadora: Sem Financiamento

Este trabalho apresenta algumas questões analisadas na pesquisa “Trajetórias de vida de professores formadores: construção de *habitus* profissionais”, realizada entre 2004 e 2006, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da PUC – Rio, como tese de doutoramento.

Tal pesquisa teve por objetivo analisar as trajetórias de formadores de professores para as séries iniciais do ensino fundamental, que atuam em cursos de Pedagogia oferecidos por universidades públicas do Rio de Janeiro.

Apresento inicialmente algumas considerações sobre o objeto do estudo, as opções teórico-metodológicas e o trabalho de campo. Em seguida, mapeio brevemente os achados da pesquisa acerca da constituição do *habitus* profissional nos professores – formadores. Finalmente aponto algumas questões e reflexões levantadas e propiciadas pela pesquisa realizada.

A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DA PESQUISA:

Desde o início da década de 80 do século passado, observa-se, no seio das instituições formadoras de professores e dos diferentes movimentos promovidos pelas entidades e associações representativas dos educadores no Brasil¹, uma intensificação no debate acerca da questão da formação de professores e, a partir do final dos anos 80, um aumento da produção acadêmica voltada para a temática. Multiplicam-se os trabalhos sobre a profissionalização do magistério, o desenvolvimento profissional e a identidade dos docentes, a formação inicial e continuada de professores, os saberes docentes, entre outros. No estudo realizado por Brzezinski e Garrido (2001), que examinou os trabalhos apresentados no GT de Formação de Professores, durante as reuniões da ANPEd, no período 1992 a 1998, ficou constatado que os temas da formação inicial, da formação continuada e da profissionalização docente foram privilegiados nesse espaço de tempo. Nesse estudo, as autoras apontam também as temáticas que foram silenciadas ou pouco investigadas e, nessa perspectiva, afirmam

¹ Entre elas: ANPED, ANDES, ANFOPE, FORUMDIR, ANPAE, CEDES, Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

que nos estudos que têm o professor como foco “não foi analisado o formador do professor” (BRZEZINSKI e GARRIDO, 2001, p. 95).

Esse dado foi constatado também por Ramalho, Nunez, Terrazan e Prada (2002) que, analisando a produção da pós-graduação em educação no ano 2000, constataram a forte incidência de trabalhos sobre os professores e/ou sua formação e, dentro dessa linha, verificaram que a profissionalização docente, o desenvolvimento profissional, a identidade dos professores, a prática pedagógica e os saberes docentes constituíram as temáticas priorizadas. Esses pesquisadores apontam ainda que o ensino fundamental tem sido alvo do maior número de estudos sobre os professores no Brasil, enquanto o ensino superior tem sido pouco estudado, incluindo-se aí as questões relacionadas aos formadores de professores.

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

Constatar a carência de pesquisas sobre os formadores de professores e suas trajetórias, acreditar na fecundidade do uso dessas trajetórias para a compreensão, não somente daquilo que se refere ao âmbito do indivíduo, mas também do que, ultrapassando o caráter individual, se insere na coletividade a que o indivíduo pertence, e acreditar na importância desses formadores para a formação dos professores que atuarão no ensino fundamental foram algumas das razões pelas quais decidi, então, desenvolver um estudo sobre as trajetórias dos formadores dos professores das séries iniciais do ensino fundamental. Parto do pressuposto de que as experiências escolares, incluindo-se aí aquelas vivenciadas durante a formação profissional desses futuros professores, contribuem, de forma significativa, para a construção de suas práticas docentes.

Entretanto, acreditando que a idéia de uma ciência neutra é uma ficção (BOURDIEU, 1983a) e que a personalidade do pesquisador interfere na seleção e no encaminhamento do problema de estudo (GOLDEMBERG, 2003), considero relevante explicitar que, além das razões já expostas, outras de ordem pessoal e profissional, me levaram a eleger o estudo dessas trajetórias como o foco da pesquisa. Dentre elas, se

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

encontram a preocupação especial e o compromisso com a formação dos professores para o ensino fundamental, visto que, apesar dos avanços que se deram, em nosso país, nos últimos anos, em termos de acesso a esse nível de ensino, é possível afirmar que estamos longe de uma efetiva democratização, seja pela desigualdade nesse acesso, em virtude das diferenças regionais no Brasil, seja pela evasão e fracasso escolar, ainda freqüentes nas classes menos favorecidas.

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

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

AS OPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS:

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

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

Para Bourdieu (1983, 1989, 2002, 2003, 2004), as disposições que orientam as práticas dos agentes constituem o *habitus*, que é construído durante os processos de socialização nos diferentes espaços sociais nos quais o sujeito esteve inserido: familiar, escolar, profissional, etc. Assim, “o *habitus* é esse princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em um conjunto unívoco de escolhas de pessoas, de bens, de práticas” (BOURDIEU, 2003, p. 21-22). Nessa perspectiva, o *habitus*, assim adquirido pelo ator social, constitui uma matriz de percepção, de apreciação e de ação que se realiza em determinadas condições sociais (MARTINS, 1990).

O *habitus* adquirido/incorporado pelo indivíduo nos diferentes espaços sociais em que transitou, constituirá, assim, uma matriz de percepção, apreciação e ação pela qual ele se guiará. Considerando que o *habitus* corresponde à incorporação do social no indivíduo, sob a forma de esquemas de pensamento e ação, considero que esse seja um conceito potente para pensar o processo de constituição das identidades sociais a partir das trajetórias de vida.

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

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

Memória é a faculdade de reter as idéias, impressões e conhecimentos adquiridos anteriormente, é a capacidade humana de registrar as experiências vividas e

transmiti-las aos outros. Para Le Goff (1985), a memória, em si, não é a história, mas um de seus objetos e, assim, um dos níveis de elaboração histórica. A memória individual se constrói através da socialização sendo, portanto, marcada pela memória coletiva. Nesse sentido, é possível afirmar que as entrevistas que realizei com os professores formadores permitiram a eles próprios e a mim uma reflexão sobre os fatos que marcaram suas trajetórias pessoais e profissionais, mas também o contexto social no qual essas experiências se deram.

Assim, buscando adequar o recurso metodológico aos objetivos da pesquisa, optei pelo relato oral, na perspectiva das histórias de vida, por ser um instrumento privilegiado para captar a memória dos professores-formadores no que se refere às suas trajetórias profissionais e científicas. O relato oral é compreendido aqui como uma técnica dirigida pelo pesquisador de acordo com o tema da pesquisa. Aqui, o entrevistado é alguém que tem muito conhecimento sobre o tema, e o pesquisador pede para que aborde sua história dentro da temática. Ao pesquisador é permitido fazer perguntas, a partir do diálogo que se estabelece. É exatamente nessa perspectiva que se insere a pesquisa que realizei, visto que os formadores de professores entrevistados são profundos conhecedores das temáticas aqui levantadas e que as entrevistas foram realizadas a partir de um roteiro com questões acerca de suas trajetórias pessoais e profissionais.

AS ENTREVISTAS:

Foram entrevistados vinte professores que atuam em cursos de Pedagogia de universidades públicas, situadas no Estado do Rio de Janeiro. Alguns critérios foram estabelecidos para a seleção desses profissionais, além do fato de estarem atuando nessas universidades: o tempo mínimo de oito anos de atuação no ensino superior e a diversidade de sexo, idade, tempo de formação, titulação e disciplina lecionada, atendendo à diversidade existente entre os profissionais que atuam nesse campo.

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

Pedagogia veio emergindo como o principal lócus da formação dos professores para atuarem na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental (FREITAS, 2004).

Para a escolha dos professores a serem entrevistados optei por fazer essa seleção a partir de uma rede de identificações, ou seja, a partir das indicações dos próprios entrevistados. Assim iniciei o trabalho de campo, entrevistando uma professora – Ana Lúcia⁴ – com quem tive uma breve experiência de trabalho. Dando início à rede de identificação, pedi a Ana Lúcia que indicasse um ou mais professores que atendessem aos critérios por mim definidos, fazendo o mesmo com todos os demais entrevistados. Assim, Ana Lúcia indicou Tânia, que indicou Perez. Ana indicou também Adriana, que indicou Renato, que indicou Lina e Lúcia e assim por diante, dando origem ao que estou chamando de rede de identificação.

OS PROFESSORES-FORMADORES: TRAJETÓRIAS E DISPOSIÇÕES

Durante o trabalho de campo, busquei conhecer os processos de socialização familiar, escolar e profissional, que levaram os entrevistados a atuarem hoje na formação inicial dos futuros professores. Busquei também identificar nas concepções que esses profissionais trazem acerca de si mesmos, como pessoas e profissionais, bem como, do campo em que atuam e de seus alunos, vestígios de experiências significativas vividas no decorrer de suas trajetórias.

Constatei que, embora os entrevistados pertençam a uma mesma categoria profissional, trata-se de um grupo bastante heterogêneo do ponto de vista das trajetórias percorridas, bem como do ponto de vista das condições de existência ontem e hoje. Mais do que um grupo profissional trata-se de um conjunto de agentes, atravessado por inúmeras diferenças no que se refere às condições de existência, aos volumes e estruturas de capital adquiridos, aos títulos escolares que obtiveram, aos tipos de instituições onde estudaram, trabalharam e trabalham, com suas lutas, seus valores e suas práticas. Assim, analisar como se constituíram, nos formadores de professores, as disposições para a docência e para a atuação na formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental, implicou compreender a diversidade de um grupo de

⁴ Para manter o anonimato, condição ética no trabalho com relatos de vida (LELIS, 1996), escolhi nomes fictícios para os narradores, dentre os nomes dos inúmeros professores que cruzaram minha própria trajetória profissional. Ainda como forma de manter invisíveis as identidades desses professores, as universidades onde trabalham serão designadas pelas letras A, B e C, visto que os 20 entrevistados provêm de três instituições.

profissionais que ocupam posições distintas em função dos diferentes volumes de capital cultural que possuem e das suas diferentes trajetórias vividas.

No que se refere às condições de vida atuais, como todos os entrevistados eram professores das universidades públicas, contratados em regime de quarenta horas semanais, era de se esperar que não existissem diferenças significativas do ponto de vista econômico. Contudo, as visitas às casas, a observação dos estilos de vida e as histórias narradas contrariaram esse pressuposto. Os relatos evidenciaram a existência de algumas diferenças salariais em virtude, principalmente, dos financiamentos públicos das atividades de pesquisa e/ou projetos de extensão e de diferenças significativas quanto aos estilos de vida e as trajetórias desses professores (origem social, local de moradia, estado civil, estruturação da família, quantidade de dependentes, etc.).

Uma das hipóteses que orientaram o trabalho de campo e a análise dos dados era a de que a socialização primária dos indivíduos seria responsável, em grande parte, pela constituição do *habitus*, matriz de pensamento, que orienta as práticas dos agentes. Partindo do pressuposto de que, ao nascer, todo indivíduo é inserido num determinado grupo social, no qual desenvolverá sua primeira socialização, ali aprendendo valores, conhecimentos, hábitos, habilidades. Para Bourdieu, o *habitus* é resultado de um longo processo de aprendizagem a que todo agente está submetido desde que nasce. Ao longo de sua trajetória, o indivíduo será submetido a diferentes espaços de socialização, entre os quais a família e a escola ocupam lugares privilegiados.

Para Bourdieu, as ações pedagógicas mais decisivas são aquelas sofridas pelos agentes durante a infância. Nessa perspectiva, o grupo familiar desempenha um papel preponderante na socialização primária (BONNEWITZ, 2003), visto que é a família o grupo responsável por inserir o indivíduo no grupo e/ou classe social da qual ela faz parte. Assim, “receber uma educação é, em regra geral, receber uma educação ligada a uma posição de classe” (BONNEWITZ, 2003, p. 79).

Partindo da importância do grupo familiar (socialização primária) para a estruturação do *habitus*, busquei, durante o processo das entrevistas, investigar as origens dos professores quanto ao meio social em que viveram a infância: onde moravam, o que faziam seus pais e quais as principais influências nesse período de suas vidas.

No que se refere às famílias de origem, o que encontrei foi um conjunto de professores cujas condições de existência na infância e adolescência eram bastante distintas do ponto de vista social, econômico e cultural. Contudo, embora as famílias de

origem possuísem volumes de capitais muito diversos, a totalidade dos professores entrevistados destacou o alto investimento dessas famílias na escolarização de seus filhos, independentemente da classe social a que pertenciam. Para a maioria dos entrevistados, foram esses investimentos de suas famílias que possibilitaram o avanço no processo de escolarização rumo ao ensino superior e às opções profissionais que fizeram.

Nesse aspecto, observei que famílias diferentes, do ponto de vista da classe social, acionaram estratégias de investimento similares com respeito à escolarização de seus filhos, apontando para um *habitus* familiar que não pode ser deduzido diretamente do que seria um *habitus* de classe. Nessa perspectiva, destaca-se o valor atribuído pelas famílias à educação e à escola, independentemente do volume de capital global possuído por elas e expresso, principalmente, através do cuidado na escolha dos estabelecimentos de ensino, no acompanhamento regular da vida escolar e na disponibilização dos meios materiais necessários ao avanço na escolarização.

No que se refere ao processo de socialização primária, a pesquisa permitiu ainda confirmar algumas perspectivas apontadas pelos autores com os quais trabalhei⁵. Em primeiro lugar, verifiquei que o volume de capital econômico possuído pelas famílias foi importante na medida em que possibilitou a escolha de estabelecimentos de ensino diferenciados, ou proporcionou a aquisição de um maior volume de capital cultural em sua forma objetivada (livros, quadros, etc.) e experiências significativas para a perpetuação do capital cultural familiar (viagens, cursos de línguas estrangeiras, etc.).

Em segundo lugar, foi possível confirmar a importância do capital cultural como um elemento fundamental para a definição dos destinos escolares. O conjunto das histórias narradas evidenciou a importância dos títulos escolares possuídos pelos pais ou familiares para um melhor conhecimento dos sistemas escolares, o que favoreceu a “escolha” das melhores estratégias no que se refere ao investimento na escolarização.

Outro dado significativo apontado pela pesquisa foi a valorização da leitura pela maioria das famílias, independente da classe social a que pertenciam, o que foi interpretado pela maioria dos professores como estando na origem de suas disposições para o estudo.

Em síntese, a análise dos dados acerca da socialização familiar indicou que o investimento educativo (cultural e escolar) das famílias de origem foi mais significativo

⁵ Entre outros: Bourdieu, 1994, 2002; Nogueira e Nogueira, 2002; Portes, 2002.

para o desenvolvimento de uma relação favorável com o conhecimento e com a instituição escolar, bem como para a constituição de disposições para o estudo, para a leitura, para o consumo de bens culturais, não tendo sido relacionado diretamente com a constituição de um *habitus* específico para a docência. O que ficou de suas famílias para esses professores foram os valores, as formas de ser e de perceber o mundo, os gostos culturais e as imagens que construíram acerca deles próprios, como pessoas e como profissionais.

Outra hipótese que orientou o trabalho de pesquisa se referia à importância da escola para a constituição do *habitus* profissional, em virtude de ser essa uma instituição capaz de propiciar aos indivíduos um corpo comum de categorias de pensamento, profundamente internalizadas, que servem de princípio de seleção no tocante às aquisições de novos esquemas (BOURDIEU, 2004). Para o autor, ao longo dos diferentes processos de socialização sofridos por cada pessoa, dentre os quais se destaca a escolarização, *habitus* secundários vão se somando ao *habitus* primário (familiar). Para Bourdieu (2004, p. 205), “do mesmo modo que a religião nas sociedades primitivas, a cultura escolar propicia aos indivíduos um corpo comum de categorias de pensamento que tornam possível a comunicação”. Nessa perspectiva, indivíduos submetidos a determinados tipos de escolas, em uma mesma época, partilham gostos, modelos, imagens, regras, linguagens e questões, frutos da interiorização dos esquemas de pensamento a que foram submetidos no processo de escolarização.

O conjunto das histórias contadas confirmaram a importância da instituição escolar para a transformação/adaptação sucessiva do *habitus* adquirido na socialização familiar. O *habitus* constitui uma matriz cultural que predispõe os agentes a agirem coerentemente. Contudo, não se constitui em uma estrutura fechada, podendo ser compreendido como um sistema de disposição aberto que é incessantemente confrontado e afetado por novas experiências. Nesse sentido, o *habitus* é também uma adaptação, realizando sem cessar um ajustamento ao mundo (BOURDIEU, 1983b).

No decorrer do trabalho de pesquisa, verifiquei que as diferentes instituições escolares frequentadas pelos professores entrevistados ao longo de suas trajetórias como estudantes marcaram profundamente suas concepções atuais sobre a escola básica. Nesse sentido, destaco a relação entre essas instituições e as imagens construídas por esses professores acerca da escola do ensino fundamental. Com frequência, a boa escola foi descrita pelos professores como aquela bem organizada, com claras propostas e onde a autoridade pedagógica se faz presente, imagem que esteve associada à memória das

instituições freqüentadas. Com relação aos vestígios dessas escolas nas disposições manifestadas hoje por esse grupo profissional, destacaram-se o desenvolvimento do gosto pelo estudo e de uma relação favorável com o conhecimento, bem como, a incorporação de valores, tais como o respeito às diferenças e o compromisso com uma educação de qualidade também para as classes menos favorecidas.

Constatai ainda que as experiências escolares e os professores com quem conviveram ao longo do processo de escolarização contribuíram significativamente para a construção das imagens que têm hoje do “bom” e do “mau” professor. Destaco aí a importância dos acontecimentos e dos professores que marcaram afetivamente a vida e as trajetórias escolares desse grupo profissional. Nesse sentido, é possível considerar que a afetividade constituiu um elemento preponderante para a construção das concepções acerca do papel do professor. Com freqüência, as imagens dos bons professores estiveram relacionadas com as formas como estes se relacionavam com os alunos, com o conhecimento e com o processo ensino-aprendizagem (incluindo-se aí competências pedagógica e relacional) e o modo como se posicionavam criticamente diante do mundo e do magistério (compromissos, seriedade, posturas políticas, etc.). Tais imagens, contudo, apareceram sempre atravessadas pelas concepções, valores, compromissos que tomam para si hoje, enquanto profissionais formadores de professores, o que evidencia a importância dessas imagens para a constituição de seus *habitus* profissionais.

Embora não constituísse inicialmente uma das categorias de análise da pesquisa, constatei também que para um grupo de professores, a participação social e política em diferentes instâncias teve uma importância significativa para a constituição dos esquemas de pensamento que regem, em certa medida, suas ações educativas e, sobretudo, seus posicionamentos políticos, enquanto profissionais da educação. A participação em movimentos estudantis e/ou religiosos, em partidos políticos, e em associações culturais ou comunitárias contribuiu para a incorporação de valores que constituem matrizes de pensamento através das quais percebem o mundo, o outro e a si mesmos.

Quanto à escolha da profissão, observei que a desvalorização do magistério, sobretudo no nível do ensino fundamental, foi levada em consideração pela maioria das famílias de origem, no momento em que seus filhos tiveram de optar por uma carreira. Entretanto, essa percepção não impediu a opção desse grupo de professores pela profissão docente o que, a meu ver, foi possível em virtude da presença, em todas as

famílias, de relação extremamente positiva com a instituição escolar e de uma valorização simbólica da profissão docente. Para uma parte dos professores entrevistados, filhos e/ou netos de professores, a opção pelo magistério pode ser compreendida ainda como uma espécie de herança através da qual o grupo familiar buscou perpetuar-se, enquanto grupo (BOURDIEU, 2002).

Ao longo da pesquisa, procurei problematizar a idéia de vocação, como inclinação ou tendência natural manifestada desde a infância, mesmo no caso daqueles que se utilizaram do termo para justificarem suas opções pelo magistério. O que encontrei foi um conjunto de determinações sociais atuando sobre esse grupo de profissionais do ponto de vista dos processos de socialização vividos no interior dos diferentes espaços pelos quais transitaram: família, escola, movimentos sociais, culturais e políticos. Assim, essas escolhas podem ser compreendidas como produtos da relação entre um *habitus* e as pressões e estímulos de uma conjuntura, ou seja, como produtos de um *habitus* ajustado a uma determinada demanda social.

Uma síntese possível acerca das razões que levaram esse grupo de professores a optarem pela profissão é a de que essa opção se deu a partir dos valores tacitamente vividos ou explicitamente comunicados pelas famílias de origem, dos constrangimentos sofridos em decorrência das condições materiais de existência dos grupos de referência e das imagens modelares construídas a partir da relação com professores (pais e mães, outros familiares, amigos, professores dos diversos níveis de ensino). Destaco aí que as imagens desses professores estiveram presentes nas histórias contadas tanto por aqueles que reconhecem uma influência direta desse fato na escolha profissional, como por aqueles que afirmam não terem tido nenhuma influência nesse sentido, o que aponta para um sistema de orientação ora consciente, ora inconsciente.

A partir dessa constatação, ressalto a importância dos professores formadores para a formação daqueles docentes que irão atuar no ensino fundamental, visto que, pelo que verifiquei na pesquisa, as experiências escolares, incluindo-se aí aquelas vivenciadas durante a formação profissional, contribuem, de forma significativa, para a construção das práticas docentes, confirmando-se o pressuposto assumido na introdução do presente trabalho.

Ressalto ainda que as instâncias de socialização às quais os sujeitos dessa pesquisa estiveram submetidos, desde a infância até o momento em que optaram por uma profissão, foram preponderantes para a internalização de um certo número de conhecimentos, de crenças, de valores, de modos de viver que estão na origem da forma

como se vêem como pessoas e profissionais, bem como, das concepções atuais sobre a escola básica e o professor. Estão também na origem de suas relações com o mundo, com o conhecimento, com a instituição escolar e com o outro, sobretudo com seus alunos.

Se, por um lado, as disposições adquiridas nas instâncias tradicionais de socialização (família e escola) foram preponderantes para a construção de suas identidades e da imagem que trazem da escola e da profissão, por outro lado, verifiquei que o processo de formação inicial e de socialização profissional, sobretudo no período inicial da carreira, estão na origem da forma como esses professores vêem o espaço social em que atuam – as faculdades de Educação – e como vêem seus alunos, futuros professores das séries iniciais do ensino fundamental.

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

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

A percepção que os professores entrevistados manifestaram acerca de seus trabalhos, de seus alunos, dos cursos em que atuam está intimamente relacionada aos processos de socialização vividos e, nesse sentido, parece-me que a formação inicial e, sobretudo, o início de suas vidas profissionais tiveram especial significado.

No que se refere às concepções que os profissionais entrevistados têm dos espaços em que atuam, verifiquei que a totalidade dos professores se refere às faculdades de Educação como um campo fragmentado, no qual se desenrolam as lutas por posições de maior prestígio e poder. Nesse aspecto, os relatos apontaram para uma certa homogeneidade, independentemente da universidade em que os professores atuam. O trabalho de campo e a análise dos dados permitiram constatar que as posições mais

elevadas dentro do campo estão intimamente associadas às atividades de pesquisa e de produção acadêmica, que são aquelas capazes de trazer recursos financeiros e prestígio para as universidades. O que a pesquisa evidenciou também foi que, embora a universidade seja concebida como uma instituição com tríplice função: a pesquisa, o ensino e a extensão, as atividades de pesquisa têm sido privilegiadas, muitas vezes com repercussões negativas sobre o ensino, sobretudo, no nível da graduação. Nesse sentido, a ausência dos professores, a fuga para a pós-graduação e falta de compromisso com horários de aula, as atividades administrativas, foram alguns dos problemas levantados como expressões dessa desvalorização das atividades de ensino.

Nesse aspecto, verifiquei também que, embora todos os professores entrevistados tenham se referido às tensões existentes entre o ensino e a pesquisa, entre a graduação e a pós-graduação, aqueles que iniciaram suas vidas profissionais nos níveis mais elementares do ensino, deram maior ênfase a essa realidade, destacando, em especial, o prejuízo para a formação dos professores das séries iniciais. A meu ver, a maior indignação demonstrada por esses professores diante do fato pode estar relacionada a uma inadaptação das disposições adquiridas por esses profissionais no início de suas carreiras, em instituições de ensino fundamental, às condições objetivas de trabalho a que estão submetidos nesse momento.

As experiências profissionais vividas, sobretudo no início da carreira, estão ainda na origem das representações desses professores sobre o curso de Pedagogia e o perfil dos estudantes que o frequentam. Para essas representações contribuiu também, de forma significativa, o próprio processo de formação inicial, que esteve especialmente relacionado às preferências dos professores por atuarem no curso de Pedagogia ou nas outras licenciaturas. Cabe ressaltar, entretanto, que os professores, que fizeram o Curso Normal e/ou tiveram experiências profissionais significativas junto aos professores que atuam nas séries iniciais, são aqueles mais fortemente identificados com esse segmento profissional e aqueles que têm na formação desses professores o eixo central de suas preocupações como docentes e pesquisadores. É possível que, para esse grupo de professores, as disposições adquiridas anteriormente, na formação inicial e na experiência nos níveis mais elementares do ensino, estejam na origem de uma percepção diferenciada da formação de professores e do perfil dos alunos que aí se encontram. Apesar das diferenças no que se refere às trajetórias desses professores, aos volumes dos diferentes tipos de capital, e às posições que ocupam no campo das faculdades de educação, o eixo que une essas histórias parece ser a consciência de

estarem formando os professores das séries iniciais e uma preocupação com a repercussão de seus trabalhos na escola de ensino fundamental. Isso se expressa nas concepções que têm dessa escola, de seus professores, do conhecimento pedagógico, da função da universidade enquanto lócus de formação dos profissionais para a atuação nas séries iniciais do ensino fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Essas constatações apontam para a necessidade, explicitada pela maioria dos professores entrevistados, de se garantir nos cursos de formação de professores, um corpo docente que, além de uma titulação adequada, tenha também alguma experiência nos níveis mais elementares do ensino. Cabe ressaltar, contudo, que, em virtude dos limites desse trabalho, essa foi uma questão que não pôde ser suficientemente esclarecida, abrindo-se como uma perspectiva para futuros estudos.

Apesar da diversidade encontrada, no que se refere às identidades profissionais e ao compromisso especial com a formação dos professores das séries iniciais, o conjunto dos dados apontou que a maior parte dos formadores é favorável também a uma maior integração entre a formação dos professores para as séries iniciais e a formação dos outros profissionais da educação, incluindo-se aí os professores que atuarão nas séries finais do ensino fundamental.

Considerando que essa foi uma perspectiva apontada pela maior parte dos entrevistados, como estratégia para se romper com os preconceitos entre as diferentes categorias de professores que atuam no ensino fundamental, fica uma questão para também para futuros estudos: o que tem impedido que tal integração seja uma realidade no interior das faculdades de educação?

Outra questão suscitada pela análise dos dados encontrados é a que se refere aos parâmetros de avaliação dos cursos de pós-graduação e, conseqüentemente, dos profissionais que aí atuam. Parece-me significativo que dentre os parâmetros de avaliação dos cursos de mestrado e doutorado em educação a ênfase esteja “na produção intelectual docente e na consistência e coerência da articulação entre produtos e atividades de pesquisa” (CAPES, 2005), não havendo neles nenhum critério relacionado à prática docente no ensino superior. Compreendendo que os professores que atuam na graduação, nesse caso nos cursos de Pedagogia, são quase sempre os mesmos que atuam na pós-graduação dessas faculdades de educação, é compreensível a hipervalorização

das atividades de pesquisa e a “corrida” para a pós-graduação, nível no qual se encontra a maior parte dos recursos financeiros destinados aos programas.

Fica a proposta de um estudo voltado para alternativas que, valorizando as atividades de construção do conhecimento na área da educação, valorizem também as atividades docentes, visto que como se viu no decorrer do presente trabalho, as experiências vivenciadas durante a formação profissional contribuem significativamente para a aquisição das disposições profissionais pelos futuros professores, incluindo-se aí a construção de suas próprias práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. Em ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. SP : Ática, 1983a.

_____. Gostos de classe e estilos de vida em ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. SP : Ática, 1983b.

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 1989.

_____. Futuro de classe e causalidade do provável. Em NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (orgs.) **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2002.

_____. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas, SP : Papyrus, , 2003.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. SP : Ed. Perspectiva, 2004.

BRZEZINSKI, Iria e GARRIDO, Elsa. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação**, nº 18, set - dez/2001.

DUBAR, Claude. **A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais**. Lisboa : Porto Editora, 1997.

FREITAS, Helena. Sobre as diretrizes de Pedagogia. 2004. Disponível em <http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope/>

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. RJ : Record, 2003, 7ª ed.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. Em NÓVOA, António. **Vida de professores**. Lisboa : Porto Editora, 2000. 2ª ed.

LE GOFF, J. História e Documento em **Enciclopédia Enaudi**, v. I. , Memória e História. Porto : Inova / Artes Gráficas, Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1985.

LELIS, Isabel Alice Oswald Monteiro. **A polisemia do magistério: entre mitos e histórias**. Tese apresentada ao Departamento de Educação da PUC-Rio como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação, Rio de Janeiro, 1996.

MARTINS, Carlos Benedito. A pluralidade dos mundos e das condutas sociais: a contribuição de Bourdieu pra sociologia da educação. **Em aberto**, nº 46. Brasília : INEP, 1990.

NOGUEIRA, Maria Alice e NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. A sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação e Sociedade**. V. 23 n. 78 SP, Campinas, 2002.

PORTES, E. A. O trabalho escolar das famílias populares em NOGUEIRA, M. A., ROMANELLI, G. E ZAGO, N. (orgs.) **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2000.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. Em SIMSON, Olga de Moraes Von (org.) **Experimentos com histórias de vida: Itália - Brasil**. SP : Vértice, Editora Revistas dos Tribunais, 1988.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; TERRAZZAN, E. e PRADA, L. E. A. A pesquisa sobre a formação de professores nos programas de pós graduação em educação: o caso do ano 2000. Trabalho encomendado apresentado à 25ª Reunião anual da ANPED, 2002.

SETTON, Maria da Graça J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, nº 20. SP : ANPED, mai/ago 2002, p. 60-70.

SILVA, Waldeck C. O lugar do sujeito no processo de produção do conhecimento em Sociologia da Educação: uma reflexão baseada na teoria de Bourdieu. Em LINHARES, C. e TRINDADE, V. (orgs.) **Os lugares do sujeito na pesquisa educacional**. Mato Grosso do Sul : Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1998.