

Origem social de professores e aspectos da prática docente

Origin social of teachers and aspects of teaching practice

MARIETA GOUVÊA DE OLIVEIRA PENNA*



RESUMO – Este artigo se propõe a analisar aspectos do *habitus* familiar de professores das primeiras séries do ensino fundamental em escolas públicas, relacionando-os a aspectos do *habitus* do exercício docente. Foi possível verificar que as disposições para a ação incorporadas pelos professores em suas famílias de origem, no que diz respeito ao trabalho como valor e à escolarização como estratégia de ascensão, compõem sua visão de mundo e se expressam em facetas de sua prática pedagógica. Essas disposições para a ação vão ao encontro de aspectos da cultura escolar e, entre outras questões, contribuem para que se atribua aos alunos a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso na escola, abstraindo-se determinantes sociais.

Palavras-chave – cultura escolar; *habitus* do professor; prática docente

ABSTRACT – This article proposes to examine aspects of family habitus's of teachers of the first series of basic education in public schools, linking them to aspects of the habitus's teacher. It was found that attitudes learned by teachers in their families of origin, concerning the work as value and school education as a strategy for the social rise, make up their world view and are expressed in aspects of the pedagogical practice they perform. These provisions for action relate with aspects of school culture and, among other issues, confer to the students the responsibility for its success or failure in school, ignoring social determinants.

Keywords – school culture; habitus of the teacher; teaching practice

INTRODUÇÃO

A análise de valores em estado prático do magistério auxilia na compreensão de aspectos das práticas pedagógicas efetivadas por professores em seu cotidiano, bem como dos juízos classificatórios que tecem sobre os seus alunos. Nesse sentido, importa destacar facetas do *habitus* das famílias de origem de professores, relacionando-as a aspectos do *habitus* que diz respeito ao exercício docente, introduzindo novas questões que auxiliam na compreensão da visão de mundo de professores, e que se relacionam à forma como percebem e realizam a função docente.

O que aqui se apresenta diz respeito a análises realizadas com dados coletados por meio de entrevistas

semiestruturadas com dez professoras dos primeiros anos do ensino fundamental em duas escolas públicas paulistas. Ao se pretender analisar as condições de vida e trabalho de professores, a escolha das escolas se deu priorizando sua localização, uma em bairro periférico, e outra em bairro mais central da cidade. A escolha das professoras levou em consideração a série em que atuavam, ou seja, em cada uma das escolas foi selecionada uma professora de cada uma das quatro séries do ensino fundamental, perfazendo um total de oito sujeitos. Mais duas professoras que não estavam vinculadas às escolas foram entrevistadas, a fim de se evitar possível efeito de seleção, uma vez que nas duas escolas a equipe gestora influenciou na determinação de quais docentes participariam da pesquisa. Essa escolha por parte da equipe gestora ajuda a compreender a idade

* Doutora em Educação pela PUC/SP (São Paulo, SP, Brasil) e professora de Metodologia da Pesquisa do Departamento de Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (São Paulo, SP, Brasil). E-mail: <marieta.penna@yahoo.com.br>.

Artigo recebido em janeiro de 2011 e aprovado em abril 2011.

das professoras investigadas, que variava de 40 a 55 anos, ou seja, foram escolhidas as docentes mais experientes. Trata-se de estudo localizado que, no entanto, permitiu a elaboração de perfil exemplificador das professoras, e que pôde ser cotejado com outros estudos já realizados sobre essa temática, no que diz respeito à origem social de professores, como se verá adiante.

O conceito de *habitus* utilizado, de acordo com o formulado por Bourdieu (2001b), diz respeito a disposições para a ação incorporadas pelos agentes nos processos de socialização e relacionadas ao pertencimento social. As posições sociais ocupadas pelos agentes se expressam no *habitus* e constituem as práticas sociais. A incorporação de disposições para a ação diz respeito ao aprendizado realizado pelo corpo, que entra em relação com o mundo e o compreende porque foi exposto às suas regularidades. O agente adquire, assim, compreensão prática do mundo, que é utilizada para percebê-lo.

Já a prática docente é considerada tal qual a formulada por Gimeno Sacristán (1999), ou seja, como cultura objetivada, compondo a cultura escolar, na forma de um legado compartilhado e modificado pelos professores e que, ao ser assumido, faz com que os professores participem das ações de outros professores, compartilhando condutas, crenças, formas de compreensão, emoções, valores. Trata-se de esquemas de comportamento profissional que estruturam a prática docente e que se reproduzem e dão continuidade a modelos pedagógicos estabelecidos nessa prática. Esses modelos, por sua vez, possuem condicionantes institucionais. De acordo com Julia (2001), as práticas e normas realizadas na escola compõem a cultura escolar e dizem respeito ao seu funcionamento interno, cujas finalidades variam historicamente. Nesse sentido, o professor, ao exercer a função docente, adquire determinado *habitus*, constituído institucionalmente na longa duração, e que diz respeito à cultura escolar. O *habitus* relacionado ao exercício docente, além de se referir a esse grupo de agentes e suas condições objetivas de atuação nas escolas, diz respeito também ao elemento individual e sua trajetória social. O professor age de acordo com a história que nele está incorporada na forma de disposições (oriundas do *habitus* familiar) e também de acordo com a história que está inscrita no posto que deve ocupar (*habitus* profissional), além da necessidade de se considerar as condições de trabalho às quais se encontra submetido.

Ser professor implica ocupar determinada posição no espaço social. Essa posição expressa e, ao mesmo tempo, constitui determinado *habitus* relacionado a esse exercício, constituindo disposições para a ação expressas em tomadas de posição e julgamentos, além de favorecer o estabelecimento de práticas que, ao serem analisadas, permitem capturar o *habitus* em alguns de seus aspectos.

HABITUS FAMILIAR

Pretende-se com as análises aqui realizadas destacar aspectos regulares do *habitus* das famílias de origem das professoras entrevistadas, expressando processos de socialização por elas vivenciados, e que acabaram por encontrar canal de expressão no exercício docente.

Esse encontro de aspectos do *habitus* familiar das professoras, ou seja, de disposições por elas incorporadas no processo de socialização familiar, com um posto ou função a ser desempenhada, no caso o exercício da docência, para Bourdieu (2003a, p. 83) “é uma relação de pertença e de posse na qual o corpo apropriado pela história se apropria, de maneira absoluta e imediata, das coisas habitadas por essa história”. Assim, quando o agente desempenha dada função, na qual aprendizagens realizadas na família são postas em ação, o *habitus*, previamente adaptado a essa situação, produz a sensação de vocação, fazendo com que o agente se sinta destinado a um caminho que, de certa forma, já estava a ele reservado.

Não se pode ignorar, no entanto, que ajustes ou alterações ocorrem no *habitus* ao longo da experiência e de diferentes percursos sociais. Os agentes possuem determinado *habitus*, que é modificado na medida em que esses agentes passam a pertencer a determinados agrupamentos ou mesmo a desempenhar determinadas funções. De qualquer forma, o *habitus* no geral é adaptado, uma vez que os agentes tendem a fazer escolhas dentro do seu universo de possibilidades, estabelecendo acordo entre aquilo para o que o agente se sente “feito” e o que dele “é feito” socialmente.

De acordo com Bourdieu (2003b), *habitus* é a história incorporada nos sujeitos, e essa incorporação ocorre ao longo das diferentes trajetórias sociais, nas quais o *habitus* se constitui nos agentes como série cronologicamente ordenada de estruturas, iniciando com o *habitus* adquirido na família, que é transformado pela ação escolar, e que, por sua vez, é transformado pelas experiências posteriores. Assim, os agentes portam determinado *habitus*, relacionado às experiências educativas nas quais estiveram envolvidos ao longo de suas vidas, que, por sua vez, dizem respeito às condições objetivas a elas relacionadas. Cabe destacar que essa incorporação tem relação com a história objetivada na cultura e refere-se ao pertencimento a uma determinada classe ou grupo social, ou mesmo ao exercício de uma determinada função.

Pretende-se desse modo ampliar a compreensão sobre aspectos da prática docente por meio da análise de aspectos do *habitus* familiar relacionado à origem social de professores, evidenciando o encontro dessas disposições aprendidas na família com exigências e valores relacionados ao exercício docente. Ou seja, apontar disposições presentes no *habitus* familiar de

origem de professores que portem marcas e se manifestem no desempenho da função docente e nas práticas por eles citadas, relacionadas às condições objetivas em que esse exercício se desenvolve. Ainda, a análise de aspectos do *habitus* das famílias de origem das professoras pode auxiliar na compreensão da escolha da docência como função a desempenhar, além de auxiliar na compreensão dos valores e das razões práticas presentes nas ações das professoras, uma vez que o *habitus* adquirido no âmbito familiar funciona como esquema classificatório e princípio de construção do mundo.

As práticas dos agentes não são necessariamente pensadas, mas são inscritas em disposições para agir da melhor forma possível, em que os agentes “podem ter condutas razoáveis sem serem racionais” (BOURDIEU, 2003c, p. 138). É o senso prático que os leva a agir de maneira adequada, e o desenvolvimento desse senso prático diz respeito a modificações duráveis operadas em seu corpo pela educação processada, entre outros lugares, na família de origem.

ORIGEM SOCIAL E ESCOLARIZAÇÃO DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS

Todos os professores que participaram da pesquisa eram mulheres, e isso não foi escolha metodológica, mas dado de realidade. Não existiam professores homens trabalhando nas escolas investigadas. O exercício da docência nos primeiros anos do ensino fundamental está permeado por questões de gênero, como apontam os estudos de Chamon (2005) e Carvalho (1999), entre outros. Atualmente, dentre os professores brasileiros, 81,6% são mulheres. Ao se considerar apenas os anos iniciais do ensino fundamental, esse percentual se eleva para 91,2% (BRASIL, 2009).

Não foi perguntado diretamente às professoras a que classe social elas pertenciam na atualidade, e nem mesmo quando eram crianças. No entanto, foi possível verificar com a realização da pesquisa que as professoras provinham em sua maioria de famílias com poucos recursos financeiros, e que seus pais e avós possuíam pouca formação escolar e desenvolviam ocupações manuais. Estudos recentes, dentre os quais se destacam Gatti, Esposito e Silva (1998) e Silva, Davis e Esposito, ou mesmo o perfil de professores elaborado pela Unesco (BRASIL, 2004), sendo esses estudos realizados a partir de diferentes amostragens, apresentam dados que permitem verificar a situação da atualidade, em que os professores das primeiras séries do ensino fundamental se originam, em sua maioria, das classes mais desfavorecidas da população, o que se confirma nesta pesquisa. A origem social das professoras é relevante para a compreensão de disposições presentes no *habitus* familiar, uma vez que

essas aprendizagens dizem respeito às condições de vida e aos valores e aspirações a elas vinculados.

Com relação à formação das professoras que participaram desta pesquisa, tem-se que todas realizaram formação no magistério em nível médio em instituições públicas. Ao se considerar a formação obtida em nível superior, cinco delas possuíam formação em Pedagogia, uma em Matemática e duas estavam cursando Pedagogia quando da realização da pesquisa.

O TRABALHO COMO VALOR

De acordo com Bourdieu (2001b), a aquisição do *habitus* primário na família relaciona-se às condições de vida as quais os agentes encontram-se submetidos. Todas as professoras entrevistadas, com exceção de Laura e Fátima, vieram de famílias com poucos recursos econômicos, em que os pais trabalhavam muito para manter os filhos. Famílias em sua maioria numerosas, nas quais o trabalho e o esforço eram vistos como sinônimos de boa conduta moral. Essas características das famílias das professoras são importantes para se analisar o *habitus* adquirido por elas em suas relações com a função docente.

Ao se analisar os depoimentos das professoras na busca de regularidades que auxiliem a compreensão de aspectos de seu *habitus* primário, o reconhecimento do trabalho como valor e a necessidade do sacrifício se destacaram como aprendizagens necessárias em suas famílias, a fim de atingirem recompensas materiais e espirituais no futuro. Essa maneira de compreender o trabalho foi por elas incorporada, e se destaca, por exemplo, no fato de seus pais e familiares serem motivos de orgulho para as professoras entrevistadas, uma vez que se constituíam em pessoas esforçadas e trabalhadoras, conforme se verifica nos depoimentos:

Meu pai não sabia nem a língua do país, mas ele trabalhava duro na granja. Eu aprendi muitas coisas com ele, ele era um homem muito sábio. (Paula)

Nós éramos muito, muito pobres. E o trabalho era pesado mesmo, na roça. [...] Meu avô nos criou com muito sacrifício. (Helena)

Na família das professoras, o trabalho se destacou claramente como valor:

Meu marido falou: “Ou você trabalha, ou você estuda”. Eu não sei, acho que pela criação que eu tive, não é, eu fui trabalhar, eu preferi ir trabalhar e deixar os estudos para outro momento. Eu aprendi desde cedo a trabalhar. [...] Porque em casa era assim, você faz, você procura alguma coisa, ou você vai bordar, ou você vai tricotar, ou você vai... Tinha que se virar, arrumar alguma coisa para fazer. Não assim, não tinha momento de lazer não, sabe. (Helena)

Essa valorização do trabalho expressa determinado *ethos* de classe, ou seja, disposições éticas relacionadas a valores incorporados pelos agentes, constituindo sistema de valores implícitos que compõem o *habitus* e que se expressam nas práticas sociais. A preferência de Helena pelo trabalho em detrimento dos estudos expressa esse valor em estado prático, em decorrência de disposições incorporadas com relação a manter-se ocupado, ser produtivo. Além disso, o trabalho como necessidade para auxiliar no sustento da família também se destacou, demonstrando a força das condições materiais de vida na formação desses valores:

A partir do ginásio eu já trabalhava. Tinha que ganhar meu dinheirinho. (Helena)

Trabalho desde os nove anos. Trabalhava em casa de família, lavava louça, limpava a casa, né, aquelas coisas. E eu já bancava meus estudos, assim, um livro ou alguma coisa... Eu colaborava com a minha parte também, trabalhava, dava o dinheiro pra minha mãe, e aí ela comprava as coisas. (Marli)

Quando eu tinha 14 anos nós viemos embora para São Paulo, e como nós tivemos que trabalhar, aí eu tive que parar de estudar. (Diva)

Eu sempre ajudei no sítio. E com 15 anos fui ser alfabetizadora do MOBREAL. (Paula)

Em decorrência de necessidades objetivas, a maioria das professoras entrevistadas começou a trabalhar fora de casa desde cedo: Marli com nove anos, Maria Cecília e Helena com doze, Diva com catorze, Paula com quinze e Clara e Isaura com dezessete. Já Fátima, Mariana e Lívia começaram a trabalhar com 18 anos. Assim, tem-se que sete dentre elas eram menores de idade quando começaram a trabalhar. Além de trabalharem desde cedo, o que já representava aprendizado, seus pais lhes davam conselhos relacionados à necessidade de trabalhar corretamente, respeitar hierarquias, se preocupar com o futuro e assim garantir a sobrevivência material:

Meu pai era assim. Ele sempre falava: “Não falem, tem que chegar no horário!”. Aquela coisa toda, e eu carreguei isso comigo. (Laura)

Porque eu fui criada dessa forma, aprendi que tem que ter respeito, hierarquia, que tudo isso tem que existir. A família japonesa é muito rígida, e eu herdei isso dos meus pais. (Helena)

Essa valorização do esforço, do trabalho feito com correção e da necessidade de sacrifícios, além da exaltação das conquistas possibilitadas por esse tipo de atitude, também transpareceram nos depoimentos das professoras sobre suas vidas quando adultas:

Eu sempre me esforcei muito. E eu vejo que hoje eu tenho muito mais do que eu achava ser possível quando eu era criança. A gente tem que estar sempre buscando, sempre batalhando, para melhorar mais e mais. (Diva)

Minha vida melhorou muito, isso depende muito do casal. Mesmo com uma profissão simples de comércio simples, mas com economia e muito sacrifício, você consegue melhorar. (Paula)

O aprendizado que obtiveram em suas famílias de origem quanto à valorização do trabalho e do esforço individual, ao ser incorporado pelas professoras, transformou-se em “boa moral”, da qual decorrem juízos classificatórios. Essa questão pode ser verificada pelo fato desse aprendizado, por elas incorporado na forma de *habitus*, ser considerado pelas professoras como algo importante a ser ensinado aos seus alunos, que deveriam aprender a necessidade de se esforçar e trabalhar muito para conseguir alguma coisa na vida, compondo dessa forma as práticas docentes que desenvolviam, como demonstrou, por exemplo, o depoimento de Laura:

Eu falo para eles: “Não é porque vocês moram aqui, que vocês têm que continuar aqui. Vocês têm que crescer, têm que procurar uma coisa melhor. Não precisam só trabalhar em casa de família, podem procurar um emprego num *shopping*, que já é bem melhor”.

As professoras valorizavam ex-alunos que conseguiram empregar-se, por exemplo, como balconistas, caseiros, porteiros, que para elas indicava esforço por obter melhorias em suas vidas, ao mesmo tempo em que os incentivavam a buscar esse tipo de trabalho, contribuindo para estabelecer suas aspirações e destinos. Para as professoras, incentivar os alunos ao trabalho, destacando-o como valor, era tarefa que lhes cabia desempenhar, fortalecendo em seus alunos valores semelhantes aos que aprenderam em suas famílias de origem. O *ethos* a elas transmitido em suas famílias dizia respeito ao desenvolvimento de atitudes de seriedade, afincos, privações e sacrifícios, que, ao serem incorporadas, transformaram-se em virtudes. Dessa forma, esforço e sacrifício eram tidos pelas professoras como virtudes, ou seja, valores morais, tendendo a universalizar-se e a expressar-se em suas vidas de uma maneira geral, em que a moral particular torna-se a “boa moral”. De acordo com essa moral, paga-se a ascensão social com sacrifícios, e esses sacrifícios tornam-se mérito, exigido e cobrado por todos. O *ethos* de classe, valores em estado prático, diz respeito, entre outras questões, a disposições frente ao futuro, para o que importa o sentido da trajetória do grupo e os investimentos feitos pelas gerações anteriores. Essas

disposições frente ao futuro dizem respeito às aspirações do grupo, e relacionam-se à realidade objetiva e às possibilidades nela inscritas. Nesse sentido, são acionadas estratégias (sequência ordenada de práticas orientadas) a fim de manter ou melhorar a posição dos agentes no espaço social (BOURDIEU, 2001a).

Para as professoras, o trabalho com correção e esforço se destacou como estratégia familiar para garantir um futuro melhor e assim possibilitar ascensão social. Essa maneira de compreender o trabalho foi destacada ao se referirem a si próprias e ao valor que atribuíam ao fato de exercerem a docência. As professoras valorizavam o que faziam e se diziam extremamente dedicadas à função docente, procurando sempre dar o melhor de si. Palavras como: “trabalho muito”, “me esforço”, “levo muito serviço para casa”, “gostaria de fazer ainda mais”, “não tenho finais de semana”, se destacaram em seus depoimentos. As professoras se viam como pessoas esforçadas, e queriam ensinar os seus alunos a se comportarem dessa forma, além de lhes exigir qualidades referidas ao esforço individual, de acordo com sua visão de mundo.

Assim, as aprendizagens realizadas em suas famílias de origem foram destacadas também ao se referirem aos seus alunos e à compreensão que tinham do que era um bom aluno, ou seja, aqueles esforçados, submissos e respeitosos, visão de mundo congruente à valorização da ideologia do esforço e do mérito individuais, especialmente ao se tratar de alunos provenientes das camadas mais desfavorecidas da população, como era o caso. Os alunos, em sua maioria, não correspondiam a esse ideal, e eram por elas classificados como “terríveis”, “emocionalmente comprometidos”, “desinteressados”, “fracos”, “complicados”, “desrespeitosos”, “sem referencial”, “sem limites”, posto que suas famílias não souberam educá-los.

A questão da ideologia do esforço e do mérito individuais faz parte da própria concepção da escola moderna, lugar de oportunidades iguais para todos, onde a ideologia do mérito auxilia na explicação do fracasso escolar (BISSERET, 1979). O que aqui se quer argumentar é que para além da ideologia do dom, que circula nas escolas, a culpabilização dos alunos pelo seu fracasso, como tão bem aponta Patto (1999), também decorre de valores presentes na visão de mundo dos professores, relacionados a aprendizagens familiares, e por isso mesmo muito difíceis de serem rompidos.

Essas questões são importantes, pois trazem novos dados que auxiliam na compreensão das práticas realizadas pelos professores na escola. Mello (2003), ao analisar representações sociais de professores sobre o fracasso escolar de alunos carentes, verificou a existência de culpabilização do aluno e seus familiares, o que de certa forma corrobora os achados desta pesquisa. Para Mello (2003), no entanto, as representações negativas

dos professores sobre os seus alunos e familiares dizem respeito à incorporação – no ideário pedagógico presente nas escolas – da ideologia liberal, que, ao ser incorporada, passa a sustentar essas representações, ao associar a ideia de sucesso ao esforço individual e ao ver na escola o espaço democrático que oferece oportunidades iguais para todos. Além disso, a autora destaca também a incorporação, por parte das professoras, de dados da realidade objetiva, na qual de fato os alunos mais carentes fracassam na escola, auxiliando na composição das representações que elaboram sobre os seus alunos. Da mesma forma, Patto (1999), em sua pesquisa, destaca a existência de representações negativas das professoras em relação aos seus alunos e aos familiares destes, o que para a autora revela aspectos do que denomina “cultura da escola” (p. 278), relacionados a expectativas e valores presentes nessa cultura e também a concepções sobre dificuldades de aprendizagem que circulam na escola.

O que se quer aqui destacar é que as aprendizagens realizadas pelas professoras em suas famílias de origem, em decorrência de sua pertença de classe, vão ao encontro do que historicamente tem sido realizado nas escolas públicas, seja no que diz respeito ao que se ensina aos alunos das camadas populares – a serem bons trabalhadores – seja em relação ao que se considera um bom aluno – aquele que é aplicado e obediente. Dessa forma, a questão da ideologia do esforço e do mérito individuais, nesta investigação, destacou-se como aprendizagem realizada pelos professores em suas famílias, constituindo aspectos do *ethos* familiar, indo ao encontro de aspectos da cultura escolar e do *habitus* relacionado ao exercício da docência, contribuindo para sua reprodução.

A ESCOLARIZAÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE ASCENSÃO SOCIAL

No momento histórico em que as professoras entrevistadas foram escolarizadas, o que ocorreu, de acordo com a idade que possuíam quando da realização das entrevistas, entre o final da década de 1950 e início da década de 1960, o sistema escolar no Brasil passava por uma expansão em relação ao número de vagas oferecidas nos diferentes níveis de escolarização, além da aposta na educação escolar como fundamental para modernização do país, ou seja, a possibilidade de ingresso na escola e a aposta na escolarização como possibilidade de ascensão estavam dadas. Além disso, de acordo com esse ideário existente na época, o êxito na escola dependia, mais que tudo, do esforço individual, uma vez que a expansão das vagas permitia a entrada na escola de crianças que até então não a frequentavam, veiculando-se a ideia de que as oportunidades de melhoria de vida por meio da escolarização eram abertas a todos¹.

Esse ideário foi incorporado por suas famílias de origem, que viviam nessa realidade e nela lutavam e estabeleciam estratégias de ascensão social. De acordo com as professoras, em suas famílias, elas receberam chamadas à ordem no sentido de trabalharem muito e estudarem, com a promessa de que todo esse esforço individual seria recompensado. Segundo Paula, seu pai apontava o próprio trabalho de feirante como negativo, como inferior e não profissional, com o objetivo de instar seus filhos a estudarem e assim buscarem coisa melhor para eles na vida:

Meu pai dizia para a gente: “Não vou proibir que vocês estudem! Não vou querer que vocês vão para a feira, como meus amigos estão fazendo com os filhos deles. Quero que vocês estudem e tenham uma profissão! Que seja homem ou mulher, não importa, mas tenham profissão e não sejam feirantes como eu, por favor!” Era isso que ele falava. [...] Eu tenho vários irmãos que estudaram e hoje têm bons trabalhos. Acho que todos têm isso na cabeça. (Paula)

Os incentivos dados aos estudos por seus pais podem ser verificados nos depoimentos abaixo relacionados:

Meu pai falava assim: “Antes de eu morrer, eu vou fazer com que todos os meus filhos se formem! Ele sempre falava isso”. (Laura)

O mínimo que todo mundo estudou foi o ginásio, o correspondente à 8ª série de hoje. Nós japoneses, nós somos criados assim, a gente tem que estudar. (Helena)

O sonho do meu pai era que a gente estudasse, mas naquela época ele não pôde proporcionar. (Fátima)

Embora o meu pai não fosse estudado, acho que principalmente por isso, ele queria que a gente estudasse. Ele queria que eu me formasse, gostaria que eu fosse professora. [...] É uma sementinha que ele plantou. (Mariana)

Conforme os depoimentos das professoras, foi possível destacar que a família inteira se mobilizava para que os estudos fossem realizados. Assim, além de incentivarem seus filhos a levarem em frente os estudos, seus pais não mediram esforços para garantir a permanência deles na escola, fazendo o possível para ajudá-los:

Meu pai, mesmo com dificuldade, pagou faculdade para os meus dois irmãos, que a pública eles não conseguiram entrar. Ele fez questão de pagar. (Clara)

Quando a gente morava no sítio, lá só tinha da 1ª a 4ª série, e a minha mãe mandava meus irmãos mais velhos para estudar na casa de uma tia. E eles pagavam para a minha tia mandando arroz, feijão, frango, é isso que ia lá para ajudar... (Diva)

Nós éramos muito pobres. [...] Então, mesmo com o sacrifício da família inteira, meu avô falou: “Todas vocês terão um diploma”. (Helena)

Eram, no entanto, famílias muito numerosas, em que sete delas, ou seja, a maioria, possuía entre quatro e onze filhos. A família inteira se esforçava, mas contava, sobretudo, com cobranças e exaltações ao esforço e responsabilidades individuais, do que dependeria o sucesso ou fracasso dessas estratégias:

Na minha família, foi assim que eu aprendi, e uma vez que eu estudei, eu gastei, eu tenho que passar isso para alguém. O que eu sei eu tenho que aproveitar, ser útil em algum momento. (Helena)

Era a única coisa que ela afirmava que ia deixar para a gente. Você vai estudar e é com você. Você tem que estudar! [...] Eu sempre me virei, eu tive que me virar desde muito cedo. (Marli)

As famílias transmitiam dessa forma conselhos, preceitos, chamadas à ordem. Para as professoras, a ocorrência na família de irmãos que não conseguiram se formar deveu-se ao fato de eles não terem se esforçado o bastante, não aproveitando as chances que lhes foram oferecidas:

A coisa que os meus pais mais valorizavam era os estudos. A coisa que eles mais queriam é que a gente estudasse. Se os meus irmãos não estudaram não foi porque os meus pais não incentivaram. Para o meu pai e para minha mãe era muito importante. Minha mãe não estudou, por isso ela valorizava muito os estudos. (Diva)

Com relação ao incentivo dado aos estudos pelas famílias das professoras, destaca-se, no entanto, que o empenho de seus pais era para que elas estudassem o suficiente para atingirem a escolarização que lhes permitisse trabalhar, numa época em que para ser professora bastava ter o curso normal, ou, após a Lei 5692/71, a Habilitação Específica para o Magistério, obtida com a conclusão do segundo grau. Assim, em seus depoimentos, as professoras afirmaram que o que importava em termos de escolarização era obter algum curso profissionalizante, pois a formação em nível superior não era necessariamente os planos de seus pais, revelando que as aspirações diziam respeito ao espaço das possibilidades que a elas se apresentava:

Eu sempre quis ser professora, Depois, era só esse o curso profissionalizante que tinha na minha cidade. (Fátima)

Na época em que eu estudei não tinha muitas opções de curso profissionalizante, era o secretariado ou o magistério que tinha para as mulheres. (Clara)

Segundo Bourdieu (2001c), as aspirações são limitadas pelas oportunidades objetivas, em que os agentes interiorizam destino objetivamente determinado. Além disso, o autor destaca que nas escolhas relacionadas aos destinos escolares importa, sobretudo, a atitude dos pais frente à escola. As professoras, de acordo com seus depoimentos, receberam de seus pais orientação para que se dedicassem aos estudos a fim de conseguir uma profissionalização, em que o trabalho como docente nas primeiras séries da escolarização básica era visto como atraente. Essas chamadas à ordem dadas por seus pais foram realizadas no momento em que a escola passava por uma expansão no que diz respeito ao número de alunos atendidos nos diferentes graus de escolarização, abrindo a oportunidade de acesso ao secundário a crianças que até então dele estavam excluídas, e também ampliando a necessidade de contratação de professores nos diferentes níveis de ensino, inclusive no antigo primário. A docência, dessa forma, apresentava-se como oportunidade de profissionalização para mulheres, em um trabalho que conferia certo prestígio, uma vez que não se tratava de trabalho manual, além de conferir as benesses do funcionário público, e que também exigia pouca escolarização.

Dessa forma, a opção pela docência, que pelas professoras era vista como a realização de um sonho ou de uma vocação, revelou-se como estratégia de ascensão social e expressão das condições sociais vividas pelos agentes, ou seja, como aspiração efetiva pelo fato de ser dotada de probabilidade razoável de surtir efeito (BOURDIEU, 2001a).

A adoção da escolarização como estratégia de ascensão social na família das professoras relacionava-se à concepção utilitarista dos estudos que, como se viu, estava presente no ideário divulgado na época, dizendo respeito à necessidade da escolarização com fins profissionalizantes, o que certamente trouxe consequências para a relação estabelecida pelas professoras com o conhecimento. Além disso, seus pais possuíam pouca escolarização, uma vez que a maioria possuía por formação o antigo primário, revelando aspectos do capital cultural das professoras, ou seja, relação de privações no que diz respeito a essa espécie de capital.

De qualquer forma, o fato de se tornarem professoras representou ascensão ou manutenção de posição social em relação a suas famílias de origem, uma vez que permitiu a elas elevação de condições materiais e culturais em relação a seus pais e avós, expressa na formação que atingiram, na formação e ocupação de seus maridos e

nos bens de consumo que possuíam, conforme discutido anteriormente. Além disso, o fato de se tornarem professoras foi comemorado pelos familiares de todas elas, sem exceção, como uma grande conquista. Palavras como: “nossa”; “se orgulharam muito”; “ficaram muito contentes”; “era o sonho deles”; entre outras, foram usadas por elas para expressar a satisfação de seus familiares ao verem-nas se formarem professoras, como exemplifica o depoimento de Diva:

Na minha infância, meus pais valorizavam demais os professores. Ainda mais minha mãe, que não sabia ler, nunca estudou nem nada. [...] Para meu pai e minha mãe. Nossa! Demais, demais. Minha mãe tinha o maior orgulho de minha irmã ser professora, depois minha irmã fez Direito... Nossa! Depois veio eu. Nossa, eles achavam assim, eles achavam o máximo!

A valorização da escolarização como estratégia de ascensão, em agentes com poucos recursos em termos de capital cultural e econômico, concorre para o estabelecimento da relação de submissão frente à escola e ao conhecimento por ela difundido, além da aceitação, sem questionamentos, das sanções impostas àqueles que a ela não se ajustam de forma adequada, desencadeando uma relação de boa vontade com essa instituição. Dessa forma, em decorrência de valores que compõem o *ethos* de classe, além de precariedades no que diz respeito ao capital cultural possuído, determinados agentes se submetem aos valores e normas escolares, uma vez que tudo devem à escola (BOURDIEU, 2001c). Ao se tratar de professoras, essas questões por certo trazem implicações em sua prática docente. Além de ascenderem socialmente via escolarização, essas mulheres foram trabalhar na escola, o que fez com que aderissem sem restrições à ideologia da escola democrática, ou seja, que ofereceu oportunidades iguais para todos, para o que importa a existência de esforço individual a fim de nela triunfar.

Essa experiência por elas vivenciada, ao compor aspectos do *habitus* das professoras, é fundamental para a compreensão da maneira como, em seu trabalho como docentes, valorizavam o que consideravam como bom aluno, que para elas era o aluno disciplinado e esforçado, submisso à escola e aos julgamentos por ela veiculados. Assim, como se viu, a valorização do trabalho e do esforço individual expressou-se ao se referirem ao que consideravam bom aluno, ou seja, aquele: “esforçado”; “aplicado”; “que faz todas as tarefas”; “organizado”; “limpo”; “atento”, o que evidencia o encontro de disposições familiares com aspectos da cultura escolar, em que o trabalho e o esforço são vistos como características positivas nos alunos. As representações das professoras sobre a escola como instituição social, na qual para se obter êxito é necessário esforço e dedicação, e que apenas

os mais capazes obtêm sucesso, foram forjadas a partir de aspectos do *habitus* familiar e reforçadas ao entrarem em contato com a função docente e facetas do *habitus* do professor, contribuindo para a perpetuação da cultura escolar no que diz respeito a essas questões.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Foi possível, com a realização da pesquisa, destacar características em comum que marcaram a origem familiar das professoras entrevistadas e que se constituíram em *habitus*, que por sua vez foram ao encontro do *habitus* exigido no desempenho da função docente e que é constituído historicamente, expresso em aspectos da cultura escolar e na prática dos professores. Em suas famílias de origem o trabalho se destacou como valor, em famílias com poucos recursos financeiros e cujos pais se esforçaram ao máximo para cuidar de seus filhos. Outro dado que se apresentou com regularidade foi o fato de a escolarização ser apontada em suas famílias como a melhor forma de se buscar melhorias em suas vidas, mesmo que com enormes sacrifícios de todos e, especialmente, com muito esforço individual. O estímulo à assunção de formas de conduta como as relatadas anteriormente apontam para a imersão das professoras em ambientes familiares austeros, em que o trabalho e os estudos eram bastante valorizados. Frases como: “meus pais eram muito severos”; “trabalhavam muito”; “tiveram uma vida muito sacrificada”; foram constantes em seus depoimentos.

Conforme se verificou, o trabalho duro e a escolarização se destacaram como valores em estado prático nas famílias de origem das professoras, funcionando como esquemas classificatórios e princípios de construção do mundo. O aprendizado processado na família, e que diz respeito às condições objetivas a ela relacionadas, transforma-se num guia prático para ações e classificações dos agentes, base para os aprendizados futuros processados na escola e em outras instituições sociais, destacando-se como dados importantes para a compreensão do exercício docente efetivado pelas professoras. A valorização do trabalho e da vida permeada por sacrifícios, ao compor a visão de mundo das professoras, influencia suas práticas docentes, podendo tornar-se aprendizado a ser ensinado na escola, bem como compor os juízos classificatórios elaborados sobre os alunos.

Muito do que as professoras conseguiram em suas vidas dizia respeito à escolarização, o que contribui para o desenvolvimento da relação de aceitação e submissão no que diz respeito às sanções e veredictos escolares. Essas questões contribuem para que os professores sigam propalando para aos seus alunos a possibilidade de melhorias em suas vidas via escolarização. No

entender das professoras entrevistadas e reforçado pela experiência que vivenciaram, para se obter sucesso na escola importava, sobretudo, o esforço individual, ou seja, ser um “bom aluno”, abstraindo os determinantes sociais e atribuindo apenas aos alunos a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso.

As professoras entrevistadas, ao relatarem aspectos de sua prática docente, que para elas era central, relacionados a formar cidadãos disciplinados e aptos para vida social, explicitavam o encontro entre a história objetivada na cultura escolar e a história encarnada em seus corpos na forma de *habitus*, em que elas, em decorrência de disposições relacionadas a sua origem social, mostravam-se inclinadas a estabelecer práticas necessárias para pôr em marcha o aprendizado escolar, especialmente o realizado nas primeiras séries do ciclo I do ensino fundamental. A função da escola, para as professoras que participaram desta pesquisa, dizia respeito ao ensino de valores e atitudes por elas tidos como corretos, muito mais que ao ensino de conhecimentos das disciplinas escolares, destacando-se aspectos como: desenvolver de espírito crítico, ensinar a aprender, ensinar valores morais.

Foi possível verificar que o corpo socializado das professoras esposou uma função – que elas vivenciavam como vocação – ao tomarem o mundo como evidente, uma vez que nele encontravam-se enredadas. Nesse sentido, faziam o que deveria ser feito, desenvolvendo práticas apreciadas como justas, direitas, adequadas, tanto por elas quanto por aqueles com quem travavam relações, estabelecendo um “espírito de grupo”, em que as ações dos agentes dizem respeito ao que foi incorporado como disposições em suas trajetórias – que no caso das professoras entrevistadas apresentaram regularidades – e no próprio exercício da função que desempenham (BOURDIEU, 2001b).

As condições objetivas das famílias de origem das professoras revelaram vidas em que era preciso muito sacrifício para enfrentar as dificuldades econômicas. Esses sacrifícios significavam a subordinação do presente para um futuro mais promissor. O futuro mais promissor estava atrelado aos estudos como possibilidade de se conseguir um trabalho mais bem remunerado e com mais prestígio que o de seus pais. Essas condições de vida, que posicionavam suas famílias de forma desfavorável no espaço das relações sociais, relacionam-se ao desenvolvimento de disposições ajustadas a essas condições, que dizem respeito à pertença social, marcadas por possibilidades e impossibilidades, contribuindo para o desenvolvimento de estratégias que objetivavam aumentar ou ao menos conservar o patrimônio familiar, ou seja, melhorar ou manter a posição na estrutura social. Desprovidas de capital econômico e cultural, dependiam do esforço familiar e pessoal para progredirem na vida, em

que o investimento em escolarização se destacou como possibilidade. Era, no entanto, escolarização restrita às suas possibilidades de efetivação, ou seja, até a conclusão do então segundo grau, em que a docência se apresentou como a escolha mais acertada. Dessa forma, a vocação para o magistério expressa em seus depoimentos representou adesão ao destino objetivo que a elas se apresentou, bem como a cooptação que tinha por base as disposições geradas por inculcações morais e ajustadas ao exercício da função docente, sendo que nesse exercício encontraram possibilidade de expressão e confirmação dessas disposições.

De acordo com Bourdieu, “As disposições não conduzem de modo determinado a uma ação determinada: elas só se revelam e se realizam em circunstâncias apropriadas e na relação com uma situação” (2001b, p. 182). No entanto, foi possível verificar que, para as professoras, aspectos do *habitus* de suas famílias de origem, como a valorização do trabalho, do esforço individual, dos estudos, do sacrifício, ou seja, disposições derivadas de suas condições de origem, encontraram canal de expressão no exercício docente. Evidentemente, essa realização não ocorre sem mediações. Para Bourdieu (2001b), porém, as pessoas se esforçam para pôr em prática e atualizar disposições anteriormente adquiridas, a fim de realizar o que compreendem como aptidão, preferências, gostos pessoais.

Embora o tema da culpabilização dos alunos e de suas famílias pelas situações de fracasso em percursos escolares seja frequente em pesquisas no campo educacional, esse estudo inova ao demonstrar a necessidade de se ater aos valores em estado prático das professoras que, por dizerem respeito ao *habitus* familiar, são arraigados nos agentes e não se modificam com tanta facilidade, ainda mais se considerarmos que vão ao encontro de valores impregnados na cultura escolar. São aspectos importantes para se pensar a formação inicial e continuada dos docentes, que necessitam compreender a escola e o que nela ocorre, para que possam, por meio de exercício racional, configurar seu exercício profissional. Como afirma Azanha (1995, p. 72), se faz necessário um acúmulo de descrições sistemáticas da escola e do fazer escolar, “ponto de partida para um esforço de explicação e reformulação”.

REFERÊNCIAS

- AZANHA, J. P. Cultura escolar. Um programa de pesquisa. In: _____. **Educação: temas polêmicos**. São Paulo: Martins Fontes, 1995. p. 76-78.
- BISSERET, N. A ideologia das aptidões naturais. In: DURAND, J. C. G. (Org.). **Educação e hegemonia de classes**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. p. 31-67.
- BOURDIEU, P. Futuro de classe a causalidade do provável. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos da educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001a. p. 81-126.
- _____. **Meditações pascalianas**. Tradução de Sérgio Micelli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001b.
- _____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001c. p. 39-64.
- _____. História reificada e incorporada. In: BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003^a. p. 75-106.
- _____. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. Tradução de Paula Montero e Alicia Auzmendi. São Paulo: Olho d'Água, 2003b. p. 39-72.
- _____. É possível um ato desinteressado? In: BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Tradução de Mariza Corrêa. 4. ed. São Paulo: Papyrus, 2003c. p. 137-156.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...** Pesquisa Nacional Unesco. São Paulo: Moderna, 2004.
- _____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro – com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília, 2009.
- CARVALHO, M. P. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã, 1999.
- CHAMON, M. **Trajetória de feminização do magistério: ambiguidades e conflitos**. Belo Horizonte: Autêntica; FCH-FUMEC, 2005.
- GATTI, Bernadete A; ESPOSITO, Yara; SILVA, Rose N. da. Características de professores de 1º grau: perfil e expectativas. In: SERBINO, R. V. et al. (Org.). **Formação de professores**. São Paulo: Editora da UNESP, 1998. p. 251-263.
- JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.
- MELLO, G. N. de. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.
- SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 1999.
- SILVA, R. N.; DAVIS, C.; ESPOSITO, Ya. O ciclo básico do Estado de São Paulo: um estudo sobre os professores que atuam nas séries iniciais. In: SERBINO, R. V. et al. (Org.). **Formação de professores**. São Paulo: Editora da UNESP, 1998. p. 265-297.
- SPOSITO, Marília P. **O povo vai à escola: a luta pela expansão do ensino público em São Paulo**. São Paulo: Loyola, 1992.
- XAVIER, M. L. M. A condição do professor no Brasil hoje: o caso do Rio Grande do Sul. In: SOARES, M.; KRAMER, S. LUDKE, M. et al. **Escola básica**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1994. p. 171-182. (Coletânea C. B. E.)

NOTA

¹ Sobre essa questão, ver, entre outros, Sposito (1992) e Xavier (2000).