

TRAJETÓRIA DE VIDA, FORMAÇÃO PROFISSIONAL E ATUAÇÃO
DOCENTE: REFERÊNCIAS SIGNIFICATIVAS PARA SE COMPREENDER
A ESTRUTURA DO *HABITUS* PROFISSIONAL DE PROFESSORAS
ATUANTES EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DO INTERIOR PAULISTA

CARLINDO, Eva Poliana – FCL/UNESP
poliana@fclar.unesp.br

Área Temática: Educação: Profissionalização docente e formação
Agência de Financiamento: CAPES

Resumo

Este trabalho pretende contribuir com reflexões que estão sendo sistematizadas cujo objeto de estudo é a formação e a atuação docente. O objetivo desse trabalho é mostrar que a articulação entre as experiências de vida, a trajetória escolar, a formação acadêmico-profissional e o exercício da profissão docente traz elementos significativos para se pensar a respeito das facetas constituintes do *habitus* professoral. Para tanto, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com quatro professoras atuantes no 1º ciclo do Ensino Fundamental de uma escola municipal do interior paulista a fim de que fosse possível ‘reconstruir parte da vida dos sujeitos’. Nesse sentido, aspectos relacionados à origem social, trajetória escolar e acadêmica, capital cultural, capital econômico e atuação profissional foram priorizados com o intuito de detectar a estrutura do *habitus* professoral. A análise dos dados coletados permite-nos afirmarmos, que exercer a profissão docente representou para estas professoras uma possibilidade de ascensão social e econômica dado que tornar-se professora é tido como um fator de distinção e elevação do capital simbólico adquirido, uma vez que o magistério apresentava-se como uma das poucas, senão, a única possibilidade de estudo profissionalizante na região em que residiam. Outrossim, a conclusão do ensino superior, após a exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), não é percebida como um fator de melhoria substancial na prática pedagógica, haja vista que este curso é considerado eminentemente teórico. Diante dessas constatações, evidenciamos que a maneira como o professor sente, pensa e concebe o ato de ensinar influenciará sua atuação em sala de aula. Por isso, defendemos que as experiências escolares e o capital cultural adquirido ao longo de toda trajetória de vida são referências indelévels ao entendimento dos processos formativos e indispensáveis à análise da prática pedagógica efetivada cotidianamente na sala de aula.

Palavras-chave: História De Vida; Formação Profissional; Atuação Docente; *Habitus* Professoral; Capital Cultural.

Pesquisas com relatos autobiográficos há algum tempo, especialmente, no final da década de 1980 e aqui no Brasil a partir da década de 1990, têm-se mostrado fértil para a investigação científica a respeito da formação e atuação docente ao privilegiar a totalidade e complexidade da trajetória de vida do sujeito-professor. Esse texto fará referência aos dados empíricos de caráter autobiográfico presentes na pesquisa de mestrado, por mim desenvolvida, intitulada “A presença do Eu pessoal e do Eu profissional do professor na constituição do *habitus* professoral”. O trabalho que ora se apresenta objetiva mostrar que a articulação entre as experiências de vida, a trajetória escolar, a formação acadêmico-profissional e o exercício da profissão docente traz elementos significativos para se pensar a respeito das facetas constituintes do *habitus* professoral.

Desse modo, para que fosse possível viabilizar a discussão ora proposta foram entrevistadas quatro professoras, com tempo de atuação que varia entre 10 e 16 anos e ao menos cinco deste na 4ª série do primeiro ciclo do Ensino Fundamental de uma escola pública em um município de pequeno porte da região central do Estado de São Paulo. Ademais, o recurso teórico-metodológico adotado é a “história de vida”. Procedeu-se, inicialmente, com a realização de um questionário oral, o qual versava sobre os seguintes itens: dados pessoais, origem social, condições de vida e carreira profissional bem como com entrevistas semi-estruturadas de caráter autobiográfico, nas quais foram priorizados os seguintes itens: infância, trajetória escolar-acadêmica, formação profissional, início e permanência na docência.

A opção por esse recurso metodológico deve-se ao fato de que as experiências com relatos (auto) biográficos têm se mostrado fértil para se discutir a formação e atuação docente bem como a constituição e consolidação acerca da profissionalidade e da identidade docente. Nesse sentido, para Paulo (2006, p.12) o uso da “[...] biografia educativa permite recuperar narrativamente as múltiplas experiências formativas que norteiam a história de vida de um adulto e de um saber construído ao longo do tempo.” Do mesmo modo, para Goodson (1995, apud JUNGES, 2005, p. 57)

Os estudos referentes a vida do professor 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.

Nota-se, que a partir da segunda metade do século XX há uma expansão quanti-qualitativa de pesquisas a respeito da formação e profissão docente e demais temas correlatos assim como a divulgação dos resultados encontrados. É inegável a contribuição das pesquisas, a realização de congressos e publicações na área para que antigas discussões sejam retomadas/revistas e que novas discussões sejam realizadas. Frente às mudanças de ordem qualitativa engendradas, as pesquisas acadêmicas colocam o professor no centro dos estudos e debates reconhecendo a importância em considerar a trajetória pessoal do professor, a formação de sua identidade profissional, sua formação acadêmica e a constituição dos saberes docentes como elementos constituintes e explicativos da prática pedagógica capazes de corroborarem com investigações que se centram no desenvolvimento profissional do professor. Do mesmo modo, a prática pedagógica exercida em sala de aula ganha destaque bem como as condições de trabalho em que se efetiva a docência. Conseqüentemente, presenciamos a exigência de uma política de valorização do magistério em todos os níveis de escolarização, melhoria nas condições de trabalho, salário, progressão na carreira docente e aperfeiçoamento profissional para que haja uma melhora qualitativa em todo o sistema educacional brasileiro.

Sendo assim, os estudos com o recurso metodológico ‘história de vida’ são considerados como um marco de mudança na maneira de conceber e realizar pesquisas. Por isso, a escolha por tais pesquisas pressupõe o reconhecimento da fertilidade do uso das “vozes dos professores” para a realização de pesquisas científicas e a valorização da subjetividade docente.

[...] A maneira como cada um de nós ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino [...]. Eis-nos de face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam com a maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal. (NÓVOA, 2000, p. 17).

Não obstante, para Cavaco (1999) a construção da identidade profissional entrelaça-se com a identidade pessoal, com os contextos de interação, com outros profissionais, com a socialização entre pares e com as questões de ordem burocrática típicas da instituição escolar. Conseqüentemente, a trajetória profissional está relacionada à trajetória pessoal, na forma como se vive o presente e, ao mesmo tempo, como se projeta o futuro. Já em Goodson (2000,

p, 71) é possível percebermos a relevância atribuída por este autor às teorias pessoais implícitas ao afirmar: “[...] as experiências de vida e o ambiente sociocultural são obviamente ingredientes-chaves da pessoa que somos, do nosso sentido do eu.”

Para tanto, é obrigatório pensarmos quem é o sujeito-professor que atua todos os dias em sala de aula, uma vez que partilhamos do pressuposto de que a origem social do professor, as crenças, os valores e princípios, a formação familiar e grupal, a trajetória escolar e acadêmica, a influência de antigos mestres, as condições geográficas e econômicas, o capital cultural adquirido ao longo de toda a trajetória de vida e as experiências vivenciadas fora do ambiente escolar são referências significativas para a compreensão em torno do processo constitutivo da identidade e da profissionalidade docente. Sendo assim, o professor constitui-se como professor pelas relações estabelecidas entre o meio social em que se vive e sua história pessoal, ou seja, “[...] o desenvolvimento do homem é um desenvolvimento histórico que é constituído por uma relação dialética entre a natureza e a cultura.” (JUNGES, 2005, p.46).

Diante das considerações tecidas, o trabalho docente é uma prática social complexa e, ao mesmo tempo, não está circunscrita à concretização de receitas ou de modelos prontos, mas é dirigida pelo *habitus* do professor, o qual é adquirido, elaborado e reelaborado ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. Por isso, mudanças mais profundas de ordem prática impulsionam mudanças na estrutura do *habitus* profissional e, portanto, os efeitos dessas transformações podem ter vários desdobramentos e encaminhamentos no que se refere à prática pedagógica.

O uso do conceito *habitus* em Bourdieu deve-se ao fato de que este sociólogo “[...] formulou a noção de habitus em consonância com sua idéia de representação e sobre a força da representação na auto-organização objetivo-subjetiva dos agentes no âmbito da ação prática.” (SILVA, 2005, p. 156). Do mesmo modo, a educação escolar está estritamente ligada à ação prática e sofre influência das representações e do capital cultural de cada sujeito que frequenta o ambiente escolar e, portanto, devido a essa similaridade, o conceito ‘*habitus*’ estabelece relação direta com a educação, validando seu uso no campo educacional. Para Bourdieu *habitus* é:

[...] o sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que podem ser objetivamente

“regulamentadas” e “reguladas” sem que por isso sejam os produtos de obediência de regras, objetivamente adaptadas a um fim, sem que se tenha necessidade da projeção consciente deste fim ou do domínio das operações para atingi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um maestro. (BOURDIEU, apud SILVA, 2005, p. 156).

Assim, sendo o *habitus* capaz de estruturar, regular, regulamentar as ações práticas dos sujeitos no decorrer de suas experiências e, ao mesmo tempo, estando presente nas ações cotidianas, podemos afirmar, a partir dos estudos desenvolvidos por Silva (2002, 2003, 2004, 2005, 2006), que o professor ensina na sala de aula de acordo com as representações interiorizadas ao longo de sua trajetória pessoal, as quais se entrelaçam com as representações do trabalho docente, constituindo o modo de ser professor, o que foi denominado de ‘*habitus* professoral’, o qual é constituído ao longo da vida profissional e pessoal, por meio de escolhas pessoais e das percepções de mundo.

Nesse sentido, diferentes momentos pessoais permearão a construção da identidade profissional dos professores e a consolidação de seu saber-fazer uma vez que, “[...] o ajuste dos professores à sua nova profissão depende, pois, em grande medida, das experiências biográficas, dos seus modelos de imitação anteriores, da organização burocrática em que se encontra inserido, dos colegas e do meio em que iniciou a sua carreira docente.” (MARCELO GARCIA, 1999, p.118).

Breve perfil do grupo estudado

São quatro professoras experientes¹ atuantes em uma escola pública em um município de pequeno porte localizado na região central do Estado de São Paulo. O tempo de atuação varia entre 10 e 16 anos, sendo que ao menos 5 destes correspondem à atuação na 4ª série do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Com idade entre 32 e 36 anos, suas histórias de vida assemelham-se em muitos momentos, mesmo porque duas das professoras entrevistadas são irmãs - fato este considerado importante uma vez que pretende-se detectar as facetas constituintes do *habitus* professoral por meio dos relatos autobiográficos tanto no que se refere à formação pessoal quanto à formação profissional. As professoras entrevistadas são

¹ Conforme apontado por Marcelo Garcia (1991) e Huberman (1992) entendemos como professor iniciante aquele que se encontra em seus cinco primeiros anos de atuação docente, período marcado pelo início na profissão e aquisição de certas práticas e saberes. Desse modo, o professor experiente é aquele que se situa na fase posterior, esta caracterizada por sua autonomia diante das funções a serem exercidas e dos desafios a serem superados na sala de aula.

filhas de pais com pouco estudo, apenas um pai concluiu o Ensino Fundamental e uma mãe o Ensino Médio. Em relação à profissão dos pais, nota-se o predomínio do serviço no ramo da agricultura ou em função não especializadas do funcionalismo público; já as mães são donas-de-casa e apenas uma trabalha, atualmente, em uma creche municipal.

O estudo e profissionalização dos filhos sempre fora visto como um desafio a ser vencido, era necessário que os filhos calcassem melhores condições de vida e certa mobilidade social com a conquista do diploma universitário. A vontade em ser professora, desde a infância, foi mencionada por apenas uma professora. Coerentemente, a escolha pela docência foi tomada quando tinham que optar entre prosseguir com os estudos no Ensino Médio regular ou com apenas mais um ano de estudo, ter o diploma do Ensino Médio e do Magistério. Do mesmo modo, o fato de residirem em um município de pequeno porte, no qual o magistério era visto como uma das únicas possibilidades de estudo também se constitui como referência para essa tomada de decisão. É importante dizer que nesse município, até o presente momento, não há qualquer escola de nível técnico-profissionalizante, apenas um curso fora de sede para formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental ligado à uma instituição privada, o qual tem abrangência em todo o Estado de São Paulo. Ademais, os jovens que buscam maior especialização têm que se deslocarem todos os dias para cidades vizinhas. Diante do exposto, entende-se que a história de vida do sujeito não desvincula-se do contexto social a que pertence, no qual a história e trajetória de sua cidade, de sua comunidade revelam as oportunidades e possibilidades de escolha postas.

Voltando ao relato das professoras, o tipo de leitura preferido são livros pedagógicos e a Revista Nova Escola; raramente lêem livros de outras áreas; a frequência à teatro, cinema ou viagens é rara. É importante lembrar que conforme os relatos, esses espaços eram freqüentados em visitas promovidas pela escola e atualmente, também por promoverem visitas escolares à esses espaços e assim levarem seus alunos, entretanto, essas atividades culturais não são incorporadas ao seu cotidiano uma vez que as atividades preferidas durante o tempo livre e de descanso são: assistir televisão, ouvir música, ir ao shopping e ao cinema e acessar a internet, o que via de regra não foge aos padrões nacionais.

A análise dos dados

Frente ao exposto, consideramos que a origem social do professor, as condições e oportunidades postas para poder prosseguir com os estudos assim como as condições e

necessidades financeiras da família não foram desconsideradas pelas professoras-participantes dessa pesquisa ao optarem pela docência, uma vez que a Habilitação Específica para o Magistério apresentava-se como uma das únicas ou senão a única possibilidade de estudo no município em que residiam. O desejo familiar de que a filha tivesse uma carreira profissional é expresso na seguinte afirmação: “*Talvez pelo fato dele ser agricultor, ele queria pra todos, que tivesse uma formação e não seguisse o ramo dele. Queria que tivesse uma formação. Nunca especificou nenhuma.*” (Prof.^a Maria Graziela). Nota-se, que para quem exerce uma função braçal, a busca por uma ocupação mais valorizada e intelectualizada é o desejo permanente de todos aqueles que sonham com melhorias em suas condições de existência e, por isso deva ser priorizada e alcançada. Diante das possibilidades, a docência ocupa(va) esse lugar: ao mesmo tempo, valorizada e idealizada por aqueles que dela não puderam participar. Assim, o mundo letrado apresentava-se com distinção; ser professora significa(va) ocupar um lugar de destaque entre os demais.

Em meio às lembranças, os bons professores são identificados com aqueles que dominam o conhecimento a ser transmitido e, ao mesmo tempo, são amáveis, carinhosos e compreensivos para com todos. Certamente, os momentos mais especiais vivenciados dentro da instituição escolar remetem ao período das séries iniciais do Ensino Fundamental. Para todas, a iniciação no mundo letrado deu-se com a tradicional cartilha *Caminho Suave*.

Ademais, a frequência a um curso de nível superior, quando já exerciam a docência, deu-se após a exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) ao instituir a Década da Educação, a qual fez com que muitos professores retornassem aos bancos escolares. Apesar dos ganhos alcançados, ter frequentado o curso superior representou alguns sacrifícios como o cansaço físico e mental já que trabalham o dia todo e à noite tinham que se deslocar para a faculdade, a qual dista cerca de 100 quilômetros da cidade em que residem; o fato de terem que pagar as mensalidades já que frequentavam uma instituição privada e para uma professora gerava certo desconforto por ter que deixar a família e os filhos para ir estudar.

Não obstante, ter frequentado o nível superior representou uma grande conquista para todas, entretanto, esse fato não é visto como significativo para a realização do trabalho prático em sala de aula, uma vez que para três professoras, a graduação está muito distante da realidade cotidiana da sala de aula. Os conhecimentos advindos com a graduação foram

importantes, mas não representaram grandes ganhos para a prática pedagógica, uma vez que esses cursos são considerados como eminentemente teóricos. Vejamos:

As metodologias do magistério, eu nem lembro. Na minha época, metodologia não servia pra nada. Era cópia, cópia de texto, não dava embasamento. Deixava muito a desejar.

Eu acho que esses cursos deixam muito a desejar. Não dá uma base pra você em sala de aula, mesmo o curso de Letras. Às vezes, a turma fala assim: “ah, você é professora de Letras” e eu acho que deixa a desejar não oferece nada pra você em sala. Você só vai aprender quando estiver dentro de uma sala de aula. (Prof.^a Evelin)

Outrossim, com a mudança e exigência de formação em nível superior pretendia-se melhorar o *status* social da profissão, uma vez que essa mudança deveria estar permeada pela apropriação e acúmulo de um *corpus* de conhecimento científico, do qual a universidade seria a guardiã bem como proporcionar uma melhoria qualitativa durante a formação acadêmica. Conseqüentemente, pretendia-se que tais mudanças surtisserem efeito positivo na prática do professor o que, certamente, refletiria em uma melhora substancial em torno da prática exercida em sala de aula no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem bem como do prestígio da profissão docente. Esse fato ainda carece de investigações científicas para comprovarem seus efeitos sobre a ação pedagógica, entretanto, esse objetivo pode não ter sido alcançado já que para muitos professores os cursos foram considerados como teóricos, distante da realidade e prática exercida em sala de aula e não provocaram grandes mudanças nas ações empreendidas pelos docentes. Ademais, é sabido que a maioria do professorado brasileiro se forma em instituições sem história e sem tradição em pesquisa; locais onde, infelizmente, se separam o espaço de formação de professores do espaço de produção/elaboração de conhecimentos científicos no campo educacional.

Desse modo, os ganhos advindos com a elevação do nível de exigência na formação do professor são positivos. Mas também não podemos nos esquecer que a formação de professores no contexto universitário é polêmica. São nítidas as resistências e as dificuldades encontradas. O diálogo entre diferentes áreas é frágil, o que dificulta o aprofundamento científico sobre a formação que se almeja. Segundo Perrenoud (1993 apud ESTEVES, 2002, p. 49) “[...] mesmo onde a instituição acadêmica se digna interessar-se por formações profissionais de alto nível, é com uma imensa ambivalência” que a formação docente em nível

superior ocorre. Assim, a formação docente não é tida como prioridade nesses espaços mesmo que não altere os ritmos funcionais das faculdades; não ameace a prevalência dos saberes acadêmicos e que não abale as identidades institucionais. Tais discussões precisam ser ainda aprofundadas, mas é inegável que, atualmente, a universidade apresenta-se como o *locus* mais adequado para a formação de professores, o que obviamente não pode ser confundido com certificação em massa de professores; entretanto, a formação em nível superior, inevitavelmente, encontra resistência e não responde sozinha aos anseios de reconfiguração em torno da profissão docente uma vez que é recente e ainda frágil a preocupação da universidade com o ensino e com os afazeres escolares.

É notável os esforços empreendidos para que a docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental seja desvinculada da figura materna, entretanto, ainda há resquícios dessa associação/vinculação no imaginário social. O relato a seguir expressa que a presença do cuidado infantil aparece como parte integrante do trabalho pedagógico em que o envolvimento afetivo e emocional para com os alunos significa conhecer não apenas o aluno e seus aspectos cognitivos, mas também conhecer o sujeito em sua totalidade e complexidade que não se limitam ao contexto escolar, posto que duas das quatro professoras-participantes relatam que pra elas a atuação em sala de aula excede as obrigações com o processo de ensino-aprendizagem e são inerentes à profissão. Vejamos:

Porque na 4ª série, nós somos, além de educadora, nós fazemos o papel também de mãe, porque se eles têm dores, eles reclamam conosco, se tem algum problema eles vêm falar. (Prof.ª Gabriela)

Querendo ou não, o professor de 4ª série é como se fosse uma mãe pra gente... os alunos aqui vêm falar comigo como se eu fosse uma mãe pra eles... eles reclamam de dor, o que eles têm, com aquela manhinha que eles vão com a mãe, quando eles estão com fome, eles vêm com aquela manhinha... se acontece alguma coisa numa festinha, a gente tá lá longe, ele vêm correndo pra gente... é assim, qualquer probleminha eles vêm choramingar com a gente. (Prof.ª Andréia).

Esse fato não significa que haja uma transposição de comportamentos maternos para o interior da sala de aula e para o trabalho pedagógico, mas significa dizer que para essas professoras uma prática pedagógica bem sucedida requer o bem-estar físico de seus alunos como elemento imprescindível à aquisição do conhecimento escolar. Do mesmo modo, parece-nos inegável dizer que há certa identificação cultural entre práticas de cuidado infantil

e feminilidade, o que tem provocado discussões em torno dessa associação, fato este que suscita novos estudos científicos.

É justamente por isso que o processo de universitarização da formação do pedagogo precisa estar articulado com a pesquisa científica (pesquisa como base para a formação e indispensável à prática pedagógica) para a formação de recursos humanos de alto nível. Entretanto, nota-se a prevalência de cursos tradicionais de formação docente tendo em sua grade curricular conhecimentos estritamente disciplinares e fragmentados, sem que haja diálogo entre diferentes campos científicos. Dessa maneira, é imprescindível que a formação do professor esteja aliada ao domínio de conhecimentos científicos, culturais, técnicos e metodológicos.

Ademais, exercer alguma profissão apresenta-se como um benefício em que o convívio com outras professoras, com os alunos e com os demais funcionários da escola são benéficos, especialmente para uma professora; já que outrora as mulheres-esposas não podiam sair para trabalharem fora de casa. Esse fato revela, mais uma vez, que a instituição escolar apresenta-se como a opção mais viável e racional a ser seguida, embora todas mencionem que o gosto pela função esteja em primeiro lugar. Assim, compreendemos que os contextos sociais, as ocupações profissionais não se afastam da história de vida do sujeito-professor, ou seja, é possível observar que a vida privada, a formação pessoal/familiar está interligada como uma amálgama à vida profissional e aos contextos sociais de interação. Desse modo, parece ser possível dizer que os percursos formativos estão entrelaçados e, por isso a distinção entre o Eu pessoal e o Eu profissional do professor é muito difícil de ser feita. Linhares (2005, p. 73), baseando-se em Arroyo (2000), esclarece “poucos trabalhos se identificam tanto com a totalidade da vida pessoal. Os tempos de escola invadem todos os outros tempos. [...] Não damos conta de separar esses tempos porque ser professoras e professores faz parte de nossa vida pessoal. É o outro em nós.” Frente ao exposto, ser professora representa alcançar alguma mobilidade social e melhoria no capital cultural advindos com a frequência à diferentes cursos de formação, mas também representa sair daquele espaço destinado às mulheres, como os ocupados por suas mães, ser dona-de-casa e cuidar dos filhos. Essa afirmação pode ser ilustrada com a afirmação à seguir:

Qualquer emprego é útil, principalmente para a mulher... porque eu acho assim... se a mulher fica em casa, por mais que ela faça, o serviço dela não tem valor, a mulher tem que trabalhar, seja no que for, ela precisa nem se for pra ter uma ocupação

mental. Então tudo é válido pra cabeça da gente... o contato com as crianças, o contato com as professoras, o conversar, ficar sabendo de idéias novas, de coisas novas, você estar fora da sua realidade... você está aqui você está sabendo de problemas que as crianças têm em casa e você diz “puxa vida, como eu reclamo à toa.” (Prof.^a Andréia)

Não obstante, a cultura escolar oferece regras e procedimentos para a socialização do professor constituindo-se em disposições, posteriormente internalizadas para a estruturação do *habitus* profissional para relacionar-se com determinadas pautas de funcionamento da instituição. Por isso, segundo Penna (2007), “o professor age de acordo com a história que nele está incorporada na forma de disposições e também de acordo com a história que está inscrita no posto que deve ocupar, além das condições em que se encontra submetido.” (ibidem, p. 118). Nesse sentido, a referida autora aponta que a docência não se resume ao papel desempenhado pelo professor em seu local de trabalho, mas que também contribui para a formação de visões de mundo, ao estabelecer juízos e valor, ao posicionar-se de uma determinada forma, o que evidencia a presença do *habitus* docente em outras esferas da vida particular, ou seja, “as práticas sociais expressam as condições objetivas de vida às quais os agentes encontram-se submetidos, bem como as condições geradas pelo *habitus*.” (ibidem, p. 120).

Ademais, a aquisição do *habitus* primário, o qual é adquirido na família, acontece ao longo de todo o processo educativo e está relacionado com a origem social dos sujeitos. Assim, para a autora é possível afirmar, coerentemente com Bourdieu, que “[...] a força simbólica de uma ordem ou uma chamada à ordem desencadeia transformações duráveis nos corpos, em que o agente incorpora a estrutura social e passa a conhecer e reconhecer seu lugar.” (PENNA, 2007, p. 156). Diante do exposto, compreendemos que as experiências que cada sujeito tem, quer sejam em seu ambiente familiar ou quer sejam durante o processo de escolarização, são formativas – umas mais, outras menos – e estarão presente por toda a trajetória de vida do sujeito.

Sendo assim, defendemos, mais uma vez, a importância da escola pública enquanto instituição cuja função primordial é definida pela transmissão de conhecimentos e, conseqüentemente, de experiências valiosíssimas para a formação individual. Então, para aqueles que alcançaram alguma melhora qualitativa em suas condições objetivas de vida, como foi o caso das professoras entrevistadas “[...] o trabalho e os estudos se destacaram como estratégia familiar para se garantir um futuro melhor e assim possibilitar ascensão

social.” (PENNA, 2007, p. 159). No entanto, a docência apresentou-se como a escolha mais viável e a mais acertada devido às possibilidades econômicas familiares e de profissionalização oferecida nos municípios onde residiam.

Nesse sentido, foi possível observar que a relação com a cultura socialmente tida como legítima não ocorreu desde o nascimento, mas por uma necessidade profissional, fato este que Bourdieu denota como sendo de segunda natureza, haja vista que não se fez necessária anteriormente ao exercício da docência, o que permite afirmar, segundo a autora, que esse afastamento em relação à cultura tida como legítima vem compondo o quadro do magistério brasileiro.

Por isso, não podemos aceitar a idéia de que a escola seja um espaço informativo meramente socializador e adaptativos dos alunos a uma sociedade excludente e desigual nem mesmo podemos crer que cada indivíduo construa o seu próprio conhecimento como algo particular, isolado e a-histórico.

Considerações finais

Nesse trabalho privilegiou-se a análise das relações que podem ser estabelecidas entre os acontecimentos da vida privada/pessoal com os acontecimentos da vida pública/profissional. Decorrente dessa análise constatou-se que o sujeito-professor deve ser compreendido em toda sua totalidade e complexidade, no qual as possibilidades e oportunidades sociais bem como o capital cultural angariado ao longo de sua trajetória de vida e a formação acadêmico-escolar são referências indeléveis à constituição de seu *habitus* professoral assim como para a sua atuação em sala de aula. Assim, o reconhecimento e a investigação dessa ligação são de fundamental importância para se pensar a formação e atuação docente face à uma nova perspectiva de formação inicial e continuada nos quais os elementos supracitados não podem ser negados.

Nesse sentido, acreditamos que o projeto político-pedagógico em cursos para a formação docente deva articular a formação científica com o conhecimento já elaborado a respeito da prática docente e, assim, estar contribuindo para integrar a formação teórica com o campo prático. Por um lado, a formação prática é defendida e apresentada como mais próxima à realidade a ser enfrentada pelos novos professores; por outro lado, ao privilegiar a prática corre-se o risco de que os agentes não tenham a real compreensão sobre os seus atos no âmbito educacional. Particularmente, consideramos a prática pedagógica como ponto central

do trabalho docente, entretanto, não podemos deixar que a tendência atual de minimização da carga horária de fundamentos teóricos seja concretizada.

Finalmente, defendemos que é preciso retomar/recuperar os referenciais teóricos e metodológicos primando pela qualidade que deve orientar o trabalho docente uma vez que acreditamos que ser competente implica em conhecer fundamentos científicos para agir consciente e precisamente em uma determinada situação. Defendemos, portanto, uma formação que ofereça subsídios sólidos à prática docente de modo que a ação intencional do professor seja alcançada, a qual consiste em transmitir toda a riqueza cultural, proporcionando uma formação humanística e que, ao mesmo tempo, capacite-o para o exercício profissional.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CAVACO, M. H. **Ofício do professor: o tempo e as mudanças**. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*, 2. ed. Porto Editora, 1999, p. 155-191.
- GOODSON, I. F. **Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional**. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*, 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000, p. 63-78.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**, 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000, p. 11-30.
- JUNGES, K. S. **Trajetórias de vida, constituição profissional e autonomia de professores**. 2005. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2005.
- LINHARES, E. V. **Marcas da memória traduzidas na identidade docente: relatos de vida de professoras alfabetizadoras**. 2006. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2006.
- MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores – para uma mudança educativa**. Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999. (Coleção Ciências da Educação – século XXI).
- NÓVOA, A. Os professores e as histórias de vida. In: _____. **Vidas de professores**, 2 ed. Porto: Porto Editora, 2000, p. 11-30.
- SILVA, M. **Como se ensina e como se aprende a ser professor: a evidência do habitus professoral e da natureza prática da Didática**. Bauru: Edusc, 2003.
- _____. **Metáforas e entrelinhas da profissão docente**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2004.

_____. **Explicação do conteúdo:** elemento estruturante da aprendizagem eficaz. Cadernos de pesquisa, São Paulo, n.115, p. 195-205, 2002.

_____. **Habitus professoral:** o objeto dos estudos sobre ensino na sala de aula. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 29, p. 152-163, 2005.

_____. **O Eu pessoal e o Eu profissional:** uma mesma construção. 2006. Tese (Livre-Docência em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

PAULO, T. S. **História de vida de professores e as marcas de um estilo:** educar uma tarefa possível. 2006. 195f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2006.

PERRENOUD, P. A formação dos professores ou a ilusão do “deus ex machina”: reflexões sobre as relações entre o habitus e a prática. In: _____. **Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação – Perspectivas Sociológicas.** Lisboa: Dom Quixote, 1993, p. 91-113.