OS PROFESSORES FORMADORES EM NÍVEL SUPERIOR: A SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL E AS IMAGENS DO CAMPO EM QUE ATUAM

Maria das Graças C. de Arruda Nascimento – INES
mgracasnascimento@oi.com.br

Este texto tem como foco principal o processo de socialização profissional vivido por formadores de professores para as séries iniciais do ensino fundamental, que atuam em Cursos de Pedagogia de universidades públicas do Rio de Janeiro. Apresenta parte dos resultados da 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.

A investigação teve por objetivo analisar as trajetórias de formadores de professores das séries iniciais do ensino fundamental, que atuam em cursos de Pedagogia oferecidos por universidades públicas do Rio de Janeiro, para compreender como se deu neles a construção das disposições para a docência e para a atuação na formação de professores desse segmento de ensino.

A pesquisa teve como interlocutor privilegiado Pierre 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), oferecendo assim uma interlocução possível com o fenômeno estudado.

Considerando que o *habitus* é constituído durante os processos de socialização nos diferentes espaços sociais nos quais o sujeito esteve inserido, o recurso teórico-metodológico utilizado foi o relato oral, na perspectiva das histórias de vida, o que possibilitou captar a memória dos professores formadores no que se refere às suas trajetórias profissionais e científicas. Nessa perspectiva, foram entrevistados vinte professores que atuam em cursos de Pedagogia de diferentes universidades públicas do Rio de Janeiro.

Partindo da questão central sobre como cada um dos entrevistados se tornou professor, o roteiro das entrevistas abordou aspectos relacionados à socialização familiar, à trajetória escolar, à escolha da profissão e à trajetória profissional desses professores, com o objetivo de buscar vestígios dos processos de socialização nas disposições que orientam suas atuações como formadores.

O presente trabalho apresenta um recorte da investigação realizada e se articula em torno do processo de socialização profissional vivido pelos professores entrevistados nas diferentes instituições onde atuaram e atuam. O objetivo aqui é o de analisar como as normas e os papéis, os valores, os modos de ver o mundo, de ser e de agir característicos da profissão docente foram internalizados pelos professores e contribuíram para a constituição de seus *habitus* profissionais.

As opções teórico-metodológicas

Partindo da proposição de que o *habitus* é produto da posição e da trajetória social dos indivíduos (BONNEWITZ, 2003), considerei, como uma das possibilidades para a efetivação da pesquisa, 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).

Por tratar da subjetividade e da memória, a história oral[1] pode ser compreendida como "uma ciência e arte do indivíduo" (PORTELLI, 1997b, p. 15), embora diga respeito a padrões culturais, estruturas sociais e processos históricos. Assim, as narrativas, embora feitas por indivíduos, evidenciam mais que elementos da existência individual, pois através delas é possível captar as relações do narrador com os membros de seu grupo social, sua profissão, sua sociedade.

Na perspectiva bourdieusiana, a história de um indivíduo constitui uma "variante estrutural do *habitus* de seu grupo ou de sua classe, o estilo

[1] O termo é indistintamente utilizado por Portelli (1997) para denominar as metodologias que se utilizam da narrativa como fonte para as pesquisas.

pessoal aparece como desvio codificado em relação ao estilo de uma época, uma classe ou um grupo social" (ORTIZ, 1983, p. 18).

Foi, nessa perspectiva, que considerei ser possível conhecer, através dos relatos orais de formadores de professores para as séries iniciais do ensino fundamental o modo como se deu neles a construção de seus *habitus* profissionais, acadêmicos e científicos, bem como as relações coletivas que se dão no campo em que atuam. Assim, busquei, na pesquisa desenvolvida, colher os depoimentos de formadores de professores das séries iniciais do ensino fundamental, aqueles a quem cabe, por excelência, a produção, reelaboração e transmissão do conhecimento no campo da educação, com o objetivo de analisar suas trajetórias acadêmicas e profissionais. Apresento, a seguir, alguns "achados da pesquisa" no que se refere aos processos de socialização profissional vivido por esses professores-formadores.

O processo de socialização e a constituição do *habitus*

Para Bourdieu (1983, 1989, 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.

O processo de socialização "é um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidades" (TARDIF e RAYMOND, 2000, p 217). Pode ser considerado como um processo plural, que se dá pelas múltiplas relações sociais entre instituições e agentes sociais.

Assim, o processo de constituição do *habitus* é mediado pela coexistência de distintas instâncias produtoras de valores culturais e referências identitárias. Nessa perspectiva, a família, a escola, os grupos de amigos, o trabalho, a mídia, entre outras, constituem instâncias socializadoras que coexistem numa intensa relação de interdependência e nas quais se constituem as identidades pessoais e sociais dos indivíduos.

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: a família e a escola são confrontadas constantemente com os valores, gostos, modos de pensar e agir de outros grupos sociais, dentre os quais, o profissional.

Considerando também que o *habitus*, produto da socialização, é constituído a partir de condições sociais específicas e das trajetórias dos indivíduos em espaços distintos, destaca-se a importância da experiência do trabalho como fonte das disposições profissionais. Nesse sentido, os padrões normativos das instituições tradicionais da socialização (família, escola, etc.), ao interagirem com os padrões normativos de outras instituições de socialização, como por exemplo, os espaços do trabalho, podem provocar a reestruturação do *habitus*.

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 Dubar (1997), é fruto de processos de socialização cada vez mais diversificados, estando, portanto, em contínuo movimento de desestruturação / reestruturação.

Na mesma perspectiva, Nóvoa (2000) destaca a complexidade do processo identitário graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. Analisando esse processo no âmbito da ocupação docente, assinala que é através dele que se constituem as maneiras de ser e estar na profissão, ou seja, as maneiras como cada um "se sente e se diz professor" (NOVOA, 2000, p. 16).

Pertencer a uma ocupação significa que os papéis profissionais por eles desempenhados remetem a normas que eles devem adotar em relação a essa ocupação, bem como a atitudes e comportamentos estabelecidos pela tradição ocupacional e por sua cultura (TARDIF e RAYMOND 2000). Ser professor implica, assim, a adesão a princípios, valores e projetos que são aprendidos no âmbito da socialização profissional, no contato direto com os membros que atuam na escola e na experiência de trabalho.

O início da carreira e as representações sobre o espaço social

Compreendo aqui a carreira como a trajetória dos indivíduos através da realidade social e organizacional das ocupações. Para Tardif e Raymond (2000, p. 224), a carreira "consiste numa seqüência de fases de integração em uma ocupação e de socialização na subcultura que a caracteriza".

Alguns autores, tais como Dubar (1997), Huberman (2000), Tardif e Raymond (2000), defendem, em seus trabalhos acerca da socialização profissional, a idéia de que os primeiros anos da carreira representam um período crítico de aprendizagem intensa da profissão e destacam que esse "é um período realmente importante na história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho" (TARDIF E RAYMOND, 2000, p. 227).

Essa perspectiva foi em grande medida confirmada pelos professores que fizeram parte da pesquisa, visto que a maioria se lembra das expectativas e sentimentos, por vezes contraditórios, que envolveram esse momento de suas trajetórias. Entretanto, as narrativas dos professores entrevistados apontaram para uma significativa diversidade no que se refere à imersão deles na carreira docente e à importância que atribuem às primeiras experiências como docentes.

A maioria dos professores entrevistados, sobretudo aqueles que ingressaram na profissão nas séries iniciais do ensino fundamental e/ou educação infantil, se lembrou com muitos detalhes desse período em que "estrearam na profissão": as primeiras escolas, as expectativas, as dificuldades, o relacionamento com as crianças, as descobertas, etc. Cabe ressaltar que nove dos vinte professores entrevistados tiveram experiência nas séries iniciais do ensino fundamental, nível para o qual preparam seus alunos; quatro professores iniciaram a carreira docente nas séries finais do ensino fundamental, cinco, no ensino médio e apenas dois professores não tiveram experiência em outro nível de ensino que não o superior.

Os autores com os quais estou trabalhando se referem ao início desse processo como sendo um momento de "sobrevivência", descoberta e grande aprendizado. Para Dubar (1997, p. 136), "esse momento se caracteriza por

ser uma espécie de imersão na cultura profissional que aparece brutalmente como o inverso da cultura profana". Trata-se de um momento de confrontação dos estereótipos profissionais, adquiridos nos diferentes espaços de socialização pelos quais transitaram os indivíduos (família, amigos, escola básica e de formação inicial) com a realidade.

Esse momento de "sobrevivência", também chamado de "choque do real" configura um dos aspectos da entrada na profissão e foi destacado pelos professores entrevistados de forma diversa: ora com perplexidade diante de uma realidade para a qual não se sentiam preparados, ora com um sentimento de insegurança, ora como uma experiência não desejada. Uma das professoras entrevistadas retrata bem esse "choque do real" ao se lembrar de sua primeira experiência como professora em uma escola pública da periferia do Rio de Janeiro, no início dos anos sessenta:

> Lá era uma escola de três turnos. Quando nós chegamos, eu e a minha outra colega, eles deram a turma de aluno especial pra gente. Eu nunca tive... absolutamente nada no Instituto de Educação, sobre aluno excepcional. E a sala dos alunos excepcionais – isso também é uma coisa que me marca muito – era a pior sala da escola... com vigas escorando o teto, porque quando ventava, o teto começava a balançar, a gente tinha que sair com as crianças de dentro da sala...

Esse sentimento foi também descrito por outra professora, apesar das diferenças com relação a sua inserção profissional, pois estreou na profissão no ensino superior, em uma universidade pública, em meados dos anos setenta:

> E, de repente, eu era convidada pra vir dar aula. Quase que eu enfartei. E aí eu já tava casada, e tal, e meu ex-marido me deu um apoio muito grande. Eu fazia as aulas e treinava com ele, ou com meu irmão mais velho. E a minha primeira experiência de turma, foi uma turma gigantesca (...) Repetindo a tradição, né... era aquele prêmio pros professores novos que entravam. E eu peguei uma turma de Educação Física, masculina, imensa. Imensa (...) E, eu ficava roxa quando eu entrava em sala pra dar aula.

O que se destacou no conjunto dos depoimentos é que, independentemente do nível onde se dá a "estréia" na profissão, o sentimento de insegurança diante da realidade e das adversidades é o que caracteriza as lembranças acerca das primeiras experiências.

Outro aspecto da "entrada na profissão" é o da descoberta que, segundo Huberman (2000, p. 39), "traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional". A experiência nova proporciona aos professores, progressivamente, maiores certezas em relação ao trabalho, possibilitando assim a sua integração no ambiente profissional e confirmando sua capacidade de ensinar (TARDIF e RAYMOND, 2000).

Nas memórias de uma professora entrevistada tem destaque esse sentimento positivo de encantamento e entusiasmo, reforçado, sobretudo, pelo reencontro com sua antiga professora da terceira série, agora como colega de trabalho:

> E tinha um menino, que era uma das pestes da turma, que se chamava Olavo, que... E [minha ex-professora][2] dizia assim: "não, o Olavo é levado, mas ele é que nem você". E eu simplesmente passei o ano letivo apaixonada pelo Olavo. Porque ele era realmente uma gracinha; uma peste, mas ele era um doce de menino, ele era do bem, totalmente do bem, apesar de ser uma peste. E esse contato me fez muito bem.

Passado e presente parecem amalgamados nos sentimentos expressos por essa professora e estão fortemente associados à forma como ela se via como criança e se vê ainda hoje como pessoa e profissional, o que ela expressou por diversas vezes durante a entrevista, ao mencionar suas próprias características: boa professora, carinhosa com as crianças, companheira dos alunos, rebelde, respeitosa com relação ao outro, etc.

[2] O nome da professora foi excluído para garantir o anonimato da entrevistada.

Considerando o sistema de disposições como o passado que sobrevive no atual e que tende a perpetuar-se no futuro (BOURDIEU, 2002), é compreensível a falta de fronteiras entre eles explícita no relato dessa professora.

Embora, no conjunto dos relatos dos professores entrevistados, as lembranças positivas acerca das entradas na profissão tenham sido mais numerosas que as negativas, freqüentemente, ao lado de sentimentos de entusiasmo e de experimentação foram mencionadas as dificuldades, inseguranças e preocupações que marcaram esses momentos. Confirmando essa perspectiva, Huberman (2000, p. 39) assinala que "com muita freqüência, os dois aspectos, o da sobrevivência e o da descoberta, são vividos em paralelo e é o segundo aspecto que permite agüentar o primeiro".

Para um pequeno número de professores que tiveram rápidas passagens pela escola básica antes de ingressarem no ensino superior, a fase inicial da carreira parece não ter tido muita importância do ponto de vista da socialização profissional. Considerando que a memória envolve, não apenas lembranças, mas também silêncios e esquecimentos (KENSKI, 1994), o pouco destaque dado a esses momentos de suas carreiras pode significar que os "grupos de referência" no seio da profissão, que representam, segundo Dubar (1997), uma antecipação das posições desejáveis, não fossem aqueles em que esses professores se encontravam inseridos nas experiências iniciais.

Esse foi o caso, por exemplo, de um professor que ingressou no magistério dando aulas de Ciências nas séries finais do Ensino Fundamental e que se lembrou desse período de sua trajetória como algo que não correspondia às suas aspirações e que, portanto, foi vivido a contragosto, pela necessidade de trabalhar enquanto aguardava a possibilidade de realização de suas expectativas voltadas para a vida acadêmica.

> Acho que foi... não sei se foi um semestre, um ano... no máximo um ano. Eu era professor de quinta a oitava, e eu não gostava. Não gostei. Isso eu falo pra todo mundo. Não gostei, e sabia, e não quero ser professor de quinta a oitava. Isso vai ser uma transição. Até que

eu dei um prazo, pra mim mesmo. Eu falei: "eu por enquanto fico de quinta a oitava, se houver um concurso público para [universidade], ou alguma coisa, eu faço".

No processo de socialização profissional, a formação de um grupo de referência constitui um mecanismo essencial da gestão da dualidade que se instala entre o "modelo ideal" e o "modelo prático" de profissional (DUBAR, 1997). Comparando-se aos membros dotados de um estatuto social mais elevado, os indivíduos "forjam para si uma identidade não a partir do seu 'grupo de pertença', mas sim por identificação a um 'grupo de referência' a que gostariam de pertencer no futuro..." (DUBAR, 1997, p. 136). Se na profissão docente, os professores do ensino superior ocupam o nível mais elevado da hierarquia interna aí existente, é compreensível que este fosse o "grupo de referência" ao qual esses professores aspirassem pertencer, numa espécie de identificação antecipada.

Na perspectiva de Dubar (1997), essa identificação antecipada pode ser favorecida pela existência de etapas promocionais instituídas, o que pode ser lido, no caso da carreira docente, como a existência de possibilidades de avançar na hierarquia interna aí instaurada. Assim, quando se trata do magistério, a atuação profissional nos níveis mais elementares do ensino pode ser apenas uma etapa da carreira que se dirige aos níveis mais elevados. Nessa perspectiva, a busca dos cursos de pós-graduação logo após a conclusão do curso superior ou a inserção profissional nos níveis mais elementares do ensino pode ser interpretada como uma estratégia para o avanço na hierarquia interna da profissão docente.

A entrada na faculdade de Educação: alívio, perplexidade e compromisso

Nas lembranças dos professores cuja entrada na faculdade de educação foi também o momento de ingresso na carreira docente, evidenciou-se, sobretudo, o sentimento de insegurança com que viveram essas primeiras experiências. Contudo, para a maioria dos professores

entrevistados, a entrada na faculdade de Educação significou, na verdade, a continuidade de suas carreiras. Para esses professores, cujo início das carreiras se deu em outro nível de ensino, a entrada na faculdade de Educação foi interpretada como uma ascensão profissional, ocorrida após a estabilização na profissão. Esse momento foi lembrado por eles, sobretudo, pelos sentimentos que os envolveram: o alívio por terem conseguido uma estabilidade no emprego, a alegria por terem realizado seus "desejos", a perplexidade diante das novas descobertas.

Dubar (1997), Huberman (2000) e Tardif e Raymond (2000) referem-se, em seus trabalhos, a uma fase de estabilização na carreira e de consolidação da profissão no decorrer do processo de socialização profissional, que se caracteriza por um ajustamento da identidade profissional em vias de constituição. Para Dubar (1997) essa "conversão última" se dá por abandono e rejeição dos estereótipos e da dualidade entre o "modelo ideal" e o "modelo prático" e implica "a tomada de consciência das suas capacidades físicas, mentais e profissionais, dos seus gostos e desgostos" (HUGHES apud DUBAR, 1997, p. 138). Huberman (2000, p.40) considera que esse é o momento em que "as pessoas passam a 'ser professores' quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros". Caracteriza-se por ser uma fase de maior confiança do professor em si mesmo e também dos outros no professor, a partir do domínio dos diversos aspectos do trabalho, dentre eles, o aspecto pedagógico.

De acordo com Huberman (2000), à medida que passam a ser vistos como "professores" por si mesmos e pelos outros, os docentes afirmam-se perante os colegas mais experientes. Essa perspectiva foi confirmada pela maioria dos professores entrevistados, os quais destacaram que o fato de terem feito um concurso público e serem efetivados como docentes de uma universidade pública, contribuiu significativamente para que se instalasse um sentimento de segurança característico da fase de estabilização na carreira e consolidação da profissão docente.

O que se destacou no conjunto dos depoimentos é que essa confiança crescente acerca da competência pedagógica e do pertencimento a um grupo profissional se deu de forma diversa para cada um dos professores,

em diferentes momentos de suas trajetórias. Essa consolidação da profissão não ocorreu naturalmente em função de um tempo cronológico decorrido desde o início da carreira, mas em função de acontecimentos e experiências que marcaram suas trajetórias profissionais, bem como das condições do trabalho a que estiveram submetidos (disciplinas a lecionar, tipos de alunos, tamanho das turmas, acolhimento pelos colegas, características institucionais, etc.). Ela foi se dando a partir do confronto com novas condições, a cada nova experiência, num constante processo de reestruturação das disposições adquiridas em momentos anteriores.

Acerca da adequação das disposições adquiridas anteriormente às condições objetivas de seu trabalho, uma professora assinalou:

> Eu fiquei dois anos dando aula na licenciatura. E na licenciatura, foi muito fácil, porque eu fiz a licenciatura aqui (...) Então, na licenciatura foi relativamente fácil, apesar da diversidade, mas como eu já tinha sido aluna, eu via as queixas que eu colocava, acho que, de alguma forma... como aluna, e o diálogo, mais direto. Já na Pedagogia, eu quis dar aula na Pedagogia também, pra conhecer. Pra saber o que que é isso. E, demorei um pouquinho pra pegar o tom da linguagem...

Com base em Bourdieu (2002) é possível afirmar que as disposições constitutivas do *habitus* que foram internalizadas a partir de sua formação inicial estão na origem das práticas desenvolvidas, como professora, no curso de licenciatura, por se encontrarem completamente ajustadas às condições daquela realidade, o que torna o seu trabalho mais "confortável". No confronto com uma nova realidade – o curso de Pedagogia –, evidenciou-se, no seu relato, uma inadaptação das disposições, o que exigiu dela uma reestruturação do *habitus* profissional.

No que se refere a essa inadaptação, destacou-se, no conjunto das narrativas, um dado muito recorrente: a perplexidade diante da existência de disputas internas por autoridade e hegemonia, gerando hierarquias no interior das faculdades de Educação. Todos os professores entrevistados, apesar de atuarem em diferentes espaços e universidades, se referiram,

com certo desapontamento a essas disputas e rivalidades que podem ser interpretadas, à luz do pensamento bourdieusiano, como expressões das lutas concorrenciais que se dão no interior de um campo, nesse caso, o das faculdades de Educação. Isso implica em perceber o espaço das faculdades de Educação, como um espaço no qual se manifestam relações de poder, visto que se estrutura a partir da distribuição desigual do tipo de capital que o distingue – a autoridade científica.

Implica também em perceber que o volume do capital possuído por cada agente específico determina a posição que ele ocupa no interior desse campo, sendo essa posição geradora de um efeito de distinção. Aqueles que monopolizam o capital específico de um determinado campo ocupam as posições dominantes dentro dele, desfrutando de poder e de autoridade. Por outro lado, os que possuem menos volume da espécie de capital exigido pelo campo ocupam as posições dominadas, estando submetidos ao poder e autoridade dos pesquisadores que ocupam o pólo dominante.

A totalidade dos relatos apontou para a existência de "facções"[3] no interior do campo das faculdades de Educação em que atuam esses professores. Constatou-se também que, embora a discussão crítica constitua o ideal proclamado do ofício científico, há pouco espaço nas práticas efetivas que aí ocorrem, como destacou uma das professoras entrevistadas ao se lembrar da sua decepção ao ingressar no ensino superior:

> E era uma competição (...) Eu acho que nunca houve essa idéia que eu achava, que eram discussões saudáveis, respeitosas... que eu posso discordar de você, mas te respeitar naquilo que você ta desenvolvendo... De eu achar que ali era um ambiente onde a troca era muito boa... Não. São feudos, cada um no seu grupo, e trabalhando para o seu grupo. Então... a rivalidade continua.

Foi possível constatar, no conjunto das histórias contadas, algumas estratégias desenvolvidas por esses professores em busca de um maior reconhecimento dentro do grupo profissional. Dentre essas, está o alto

[3] Compreendidas aqui como "grupos políticos" ou frações divergentes dentro de um grupo.

investimento no estudo e no trabalho e a aproximação com os "grupos de referência" que, segundo Dubar (1997), constituem um mecanismo essencial na socialização profissional e representam uma antecipação das posições desejadas, o que implica na aquisição das normas, dos valores e dos modelos de comportamento dos membros do grupo de referência.

Segundo Bourdieu (1983, p. 132), "acumular capital é fazer um 'nome', um nome próprio, um nome conhecido e reconhecido, marca que distingue imediatamente seu portador, arrancando-o como forma visível do fundo indiferenciado, despercebido, obscuro, no qual se perde o homem comum". Compreende-se assim que uma das estratégias mais mencionadas pelos professores entrevistados tenha sido exatamente a da adesão a um grupo de referência decorrente de uma identificação antecipada das posições desejadas.

Buscando explicações para essa realidade observada no campo das faculdades de Educação, os professores levantaram alguns problemas com os quais têm se deparado ultimamente e que, segundo eles, contribuem para uma crescente fragmentação no interior do espaço em que atuam. Dentre esses problemas está o do excesso de exigências a que estão submetidos (produção acadêmica e trabalho administrativo) e o da má distribuição dos trabalhos burocráticos entre os diferentes agentes que atuam no campo.

As exigências quanto à produção acadêmica tem sua expressão máxima na pontuação da produção científica que é realizada nos processos de avaliação institucional e foi criticada por todos os entrevistados. Essa pontuação da produção científica, chamada por algumas professoras entrevistadas de 'milhagem acadêmica' é provocada sobretudo pela pressão da avaliação institucional realizada pela CAPES[4] que exige alta produção científica na esfera da pesquisa, extensão e ensino, nessa ordem, como assinala Ferreira (2002), entre outros pesquisadores.

[4] Conselho Nacional de Apoio à Capacitação Docente do MEC.

Ao peso dessa exigência de produção, acrescentam-se as múltiplas exigências administrativas que parecem "cair" sobre a cabeça de apenas uma parte dos corpos docentes das faculdades de Educação.

Numa instigante análise dessa situação, uma professora utilizou a metáfora do trabalho doméstico para abordar a questão da hierarquia existente entre as tarefas a serem desempenhadas no exercício da profissão.

> Ninguém assume muito nada não. Eu digo assim: essas funções (...) que a gente assume. É como se fosse o trabalho doméstico. A mulher assume o trabalho doméstico, enquanto que o marido vai trabalhar pra botar dinheiro, dentro de casa. E o trabalho dela não aparece. Então as pessoas dizem assim: "eu não tenho, não gosto do trabalho administrativo"... E aí não faz um parecer, às vezes não comparece à reunião de departamento... Aí é o chefe de departamento, é o coordenador de curso, é esse, é aquele, que assume essas tarefas. E ele não pode nunca, deixar de fazer.

Destaca-se aqui a questão da supervalorização das atividades de produção do conhecimento em detrimento das atividades pedagógicas e administrativas, visto que são as primeiras, as que podem trazer recursos econômicos e prestígio para as universidades e para os agentes que nelas atuam.

Se o que está em jogo no campo científico é a autoridade científica e se os investimentos se organizam com referência a uma antecipação – consciente ou inconsciente – das chances médias de lucro em função do capital acumulado (BOURDIEU, 1983), é possível compreender a orientação dos agentes que ocupam o pólo dominante para as atividades mais valorizadas, deixando para aqueles que ocupam posições inferiores, as atividades docentes e administrativas.

Considerações finais:

Embora todos os professores tenham se referido à hierarquia no interior das faculdades de Educação, à fragmentação do corpo docente, às disputas por poder e prestígio, ao excesso de trabalho burocrático, à "milhagem acadêmica" como dificuldades dentro do campo em que atuam, houve diferenças significativas nas ênfases que deram aos diferentes fatores e nas formas como as enfrentam.

Para os objetivos desse trabalho, considero relevante destacar a preocupação de alguns professores acerca de um possível prejuízo para a formação dos professores em decorrência da "corrida" em direção à pós-graduação, à pesquisa e à produção acadêmica, atividades capazes de conferir poder e prestígio aos que aí atuam. É o que destaca uma das professoras entrevistadas:

> Com essa lógica da academia, a graduação, ela ficou completamente penalizada. E eu acho uma barbárie. Quando você acha... quando você faz o discurso, de que a missão da universidade, as três coisas são indissociáveis, na realidade você dissocia, e você privilegia uma em detrimento de outra (...) Os alunos ficam sem aula. Por que ficam sem aula? Porque não tem professor... É que ele está no tal Estado, no outro Estado. Ele está dando um curso ali, uma palestra aqui, uma conferência ali. E a sala de aula fica esvaziada.

Parece-me sugestivo que todos os que ressaltaram essa questão foram professores que viveram experiências profissionais nos níveis mais elementares do ensino. A meu ver, é possível que isso possa ser compreendido à luz de uma inadaptação das disposições adquiridas por esses professores no início de suas carreiras, em instituições de ensino fundamental, às condições objetivas de trabalho a que estão submetidos nesse momento. Nesse sentido, é possível que as disposições adquiridas anteriormente estejam na origem de uma percepção diferenciada quanto à formação dos professores das séries iniciais, visto que para esses professores essa formação é considerada como o eixo central de suas atividades profissionais e de suas preocupações teóricas.

No conjunto dos depoimentos, o que me parece significativo é que a forma como esses professores vêem a formação de professores, o curso de Pedagogia e os estudantes está profundamente marcada por suas próprias trajetórias pessoais e profissionais. As experiências vivenciadas no início da carreira em outros níveis de ensino parecem ter contribuído largamente para a constituição de suas identidades profissionais. Assim, ter tido ou não formação e experiência profissional nas séries iniciais do ensino fundamental parece ter influenciado significativamente a maneira como esses formadores percebem seus alunos, o curso de Pedagogia e a formação de professores.

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 uma preocupação com a repercussão de seus trabalhos na escola de ensino fundamental, o que 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. Para esses profissionais, a formação dos professores para as séries iniciais parece constituir o eixo principal de suas preocupações, de suas práticas e de suas pesquisas.

Essa perspectiva parece apontar 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.

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, 1983.

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

_____ **Esboço de uma teoria da prática. Precedido de três estudos de etnologia cabila**. Oeiras, Portugal : Celta Editora, 2002.

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

_____ Estrutura, habitus e prática. Em BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. SP : Ed. Perspectiva, 2004.

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

FERREIRA, Windyz Brazão. Reflexão sobre o papel dos programas de pós-graduação na luta contra a exclusão educacional de grupos sociais vulneráveis. Em Revista Espaço. RJ : INES, Dez/02 – Jul / 03.

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

KENSKI, Vani Moreira. Memória e prática docente. Em BRANDÃO, C. R. **As faces da memória**. Campinas : Centro de Memória da Unicamp, 1994.

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

ORTIZ, Renato. A procura de uma sociologia da prática. Em ORTIZ, Renato (org.) **Pierre Bourdieu: sociologia**. SP : Ática, 1983.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. Em PUC-SP **Projeto História: revista do programa de estudos pós-graduados em História e do Departamento de História**, nº 14. SP : PUC / SP, fev. / 1997a.

_____. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na História Oral. Em PUC-SP **Projeto História:**

revista do programa de estudos pós-graduados em História e do Departamento de História, nº 15. SP : PUC / SP, abril / 1997b.

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.

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

TARDIF, Maurice e RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação** / Centro de Estudos Educação e Sociedade, ano XXI, n. 73. SP : Cortez; Campinas : CEDES, 2000, p. 209-244.

THOMSON, Alistair. Recompondo a memória: questões sobre a relação entre a história oral e as memórias em PUC-SP **Projeto História: revista do programa de estudos pós-graduados em História e do Departamento de História**, nº 15. SP, 1997.