

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

VIVIANE CANECCHIO FERREIRINHO

TRAJETÓRIAS DE PROFESSORES NA CARREIRA E

PERCURSOS NA CIDADE:

Estudo sobre a socialização de professores na

carreira do magistério

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

SÃO PAULO – SP.

2009

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

VIVIANE CANECCHIO FERREIRINHO

**TRAJETÓRIAS DE PROFESSORES NA
CARREIRA E PERCURSOS NA CIDADE:
Estudo sobre a socialização de professores na
carreira do magistério**

Tese apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni.

SÃO PAULO – SP.

2009

Banca Examinadora

Aos homens da minha vida:

Daniel, Gabriel e Pedro

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Luciana Maria Giovanni pela confiança e por compreender que, como a maioria das mulheres, também acumulava várias jornadas de trabalho.

À Professora Doutora Alda Junqueira Marin pela correção do curso da pesquisa durante as aulas e como membro da Banca do Exame de Qualificação.

À Professora Doutora Maria Regina Guarnieri, membro da Banca do Exame de Qualificação pela leitura minuciosa e sugestões valiosas.

Aos professores do programa, especialmente o Professor Doutor Kasumi Munakata e Professora Doutora Paula Perin Vicentini pelas inúmeras marcas que deixaram neste trabalho.

À Professora Maria das Mercês Ferreira Sampaio pela revisão em tão curto espaço de tempo.

À Professora Denice Barbara Catani por ter permitido minha participação como aluna especial e por esclarecer em suas aulas inúmeros conceitos fundamentais para a construção deste trabalho.

À Valéria e Rosa pela paciência e carinho em ligações telefônicas intermináveis e à Ana Lúcia pelo incentivo constante.

À Elisabete Adania por conseguir ser, ao mesmo tempo, uma pessoa competente, eficiente e acolhedora.

À Secretaria Municipal de Educação e às escolas por permitirem que a primeira etapa desta pesquisa fosse realizada.

À Cássia, Isabela, Lucimara, Mariângela, Nadir, Patrícia e Valéria que generosamente expuseram grande parte de sua vida para que essa pesquisa pudesse ser realizada.

À CAPES pelo subsídio financeiro que tornou possível a realização desta pesquisa e de um sonho.

*Se há uma verdade,
é que a verdade é um objeto de luta.*
(Pierre Bourdieu, 1983, p.74)

FERREIRINHO, Viviane Canecchio. 2009. *Trajetórias de professores na carreira e percursos na cidade: estudo sobre a socialização de professores na carreira do magistério*. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo-SP: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

RESUMO

Este trabalho investiga a socialização de professores na carreira do magistério das séries iniciais do ensino fundamental da cidade de São Paulo. Insere-se no espaço destinado a pesquisas sobre socialização de professores numa perspectiva crítica e na abordagem relacional, que considera a relação escola e sociedade, percebendo o professor como produto e produtor de cultura e a escola inserida na sociedade, ou seja, um não pode ser compreendido sem o outro. Partindo da observação inicial de que os professores mudam muitas vezes de escola durante sua trajetória na carreira, a pesquisa foi dividida em duas etapas. Na primeira, no ano de 2007, foram recolhidos dados quantitativos, por meio da aplicação de um questionário a 156 professores, de 17 escolas do ensino fundamental I, focalizando o deslocamento dos professores na cidade, a posição das escolas preferidas por eles, os motivos dessa preferência, além de características gerais pessoais como: idade, filhos, acúmulo de cargos, fatores que interferem na escolha das escolas. Na segunda etapa, em 2008, foram selecionadas sete professoras, dentre aquelas que participaram da primeira fase, para a realização de entrevistas semi-estruturadas, com auxílio de roteiro específico, visando aprofundar aspectos que compõem as trajetórias dos professores na carreira do magistério. Com o apoio do conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu – instrumento que permite a percepção de esquemas, práticas, desejos, comuns a sujeitos ou grupos que compartilham uma mesma trajetória social – foi possível identificar disposições comuns apresentadas pelas professoras em seus depoimentos. As mudanças constantes descritas pelas professoras revelam aspectos da cultura escolar que são apresentados e incorporados durante a trajetória entre as diversas escolas e que conferem à função docente características da burocracia. Revelam também relações de dominação dentro das escolas e evidenciam a estrutura do poder no espaço territorial da cidade. Para construção do processo de socialização dessas professoras foram observados aspectos relacionados às disposições de origem familiar, disposições de socialização na carreira – entrada na profissão; regras da carreira; diferenças entre as escolas; relação com colegas e equipe técnica; conciliação de escolas, redes de ensino, horários; diferenças/semelhanças entre segmentos, redes e políticas educacionais – além de disposições de gênero e disposições da cidade, que incluem a comunidade da escola e os deslocamentos.

Palavras-chave: socialização profissional, trajetória de professores, cultura escolar, carreira no magistério, *habitus*.

FERREIRINHO, Viviane Canecchio. 2009. *Teachers' trajectories in the career and in the city: a study about the teachers' socialization in the teaching career*. Dissertation (Doctor's Degree in Education: History, Politics, Society). São Paulo-SP: Pontific Catholic University of São Paulo – PUC-SP.

ABSTRACT

This work investigates the teachers' socialization in the teaching career in the initial grades of Primary School in the city of São Paulo. It is inserted into the group of researches about teachers' socialization according to a critical perspective and a relational approach, that considers the relation between school and society, understanding the teacher as a product and a producer of culture and the school within the society, that is, one cannot be understood without the other. From the initial observation that teachers shift schools many times during their trajectory in the career, the research was divided into two parts. First of all, in 2007, quantitative data was collected, by means of the application of a questionnaire to 156 teachers, from 17 primary schools (initial grades), focusing on the teachers' shifts in the city, the position of their favorite schools, their reasons for this preference, besides personal characteristics such as: age, children, concentration of job functions, factors that interfere in the choice of the schools. Secondly, in 2008, seven teachers were selected, among those who had participated in the first part, in order to answer semi-structured interviews, based on specific guidelines, aiming to deepen into aspects that compose the teachers' trajectories in the teaching career. Supported by Pierre Bourdieu's concept of *habitus* – instrument that allows us to understand schemes, practices, wishes, common to the subjects or to the groups who share the same social trajectory – it was possible to identify common features presented by the teachers in their depositions. The constant shifts described by the teachers reveal aspects of a school culture that are presented and incorporated during the trajectory through several schools and that give bureaucratic characteristics to the teaching work. Those shifts also reveal relationships of domination within the schools and evidence the power structure inside the city territory. To understand the construction of those teachers' process of socialization, we observed aspects related to disposals according to their family, career socialization – their ingress in the profession; career rules; differences among the schools; relationship with colleagues and technical team; adjustment of schools, teaching nets, timetables; differences/similarities among segments, nets and educational politics – besides disposals related to gender and the cities, that include the school community and the shifts.

Keywords: professional socialization, teachers' trajectory, school culture, teaching career, *habitus*.

SUMÁRIO

Introdução.....	p.11
Por que conhecer a trajetória dos professores.....	p.15
Sobre a pesquisa realizada.....	p.34
Capítulo 1 – A cidade e os professores	p.36
1.1. Considerações sobre a cidade de São Paulo.....	p.36
1.2. Considerações sobre os professores na cidade de São Paulo.....	p.43
1.3. Considerações sobre a pesquisa.....	p.46
1.4. As escolas pesquisadas no cenário da cidade.....	p.51
1.5. Características dos professores pesquisados.....	p.54
1.5.1. Características gerais.....	p.54
1.5.2. Remoção, mudanças, motivos e argumentos.....	p.60
1.6. Planos para a carreira.....	p.64
1.7. A escola dos sonhos.....	p.66
1.8. Considerações sobre as entrevistas realizadas.....	p.77
Capítulo 2 – As trajetórias.....	p.80
2.1. Trajetórias e <i>habitus</i>	p.80
2.2. Disposições de origem.....	p.85
2.3. Disposições da carreira – socialização na profissão.....	p.95
2.3.1. Entrada na profissão.....	p.96
2.3.2. Regras da carreira.....	p.102
2.3.3. Diferenças entre as escolas.....	p.113
2.3.4. Relação com os colegas e com a equipe técnica.....	p.124
2.3.5. Conciliação de escolas, redes, horários.....	p.147
2.3.6. Diferenças/semelhanças entre segmentos, redes e políticas.....	p.152
2.4. Disposições de gênero.....	p.164
Capítulo 3 – As disposições da cidade.....	p.180
3.1. A geografia social da docência.....	p.180
3.2. Espaço social e espaço urbano – a “comunidade” da escola.....	p.188
3.3. Deslocamentos urbanos.....	p.213
3.4. Civilização, cidade e disposições individuais.....	p.225
Considerações finais – A razão social das escolhas – Os professores e a escola em que querem trabalhar.....	p.238
ANEXOS	p.249
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	p.254

LISTA DE QUADROS, TABELAS, GRÁFICOS E MAPAS

LISTA DE QUADROS:

Quadro 1. Construção do IPVS.....	p.41
Quadro 2 . Vagas Iniciais e Potenciais por Coordenadoria da Educação	p.50
Quadro 3. Escolas, localização, turmas e alunos.....	p.53

LISTA DE TABELAS:

Tabela 1. Vulnerabilidade Social no Município de São Paulo no ano de 2003 em número de habitantes.....	p.40
Tabela 2. Total de Escolas e Docentes de Ensino Fundamental em São Paulo conforme tipo de estabelecimento.....	p.43
Tabela 3. Distribuição das matrículas de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental em São Paulo conforme tipo de estabelecimento.....	p.43
Tabela 4. Remoção 2000 a 2005.....	p.45
Tabela 5. Cargo à época de ingresso na PMSP.....	p.56
Tabela 6. Cargos acumulados.....	p.58
Tabela 7. Motivo das remoções anteriores.....	p.60
Tabela 8. Motivo das remoções anteriores – respostas espontâneas.....	p.61
Tabela 9. Motivo da remoção atual – respostas espontâneas.....	p.63
Tabela 10. Planos para a carreira.....	p.64
Tabela 11. Planos para a carreira – outras respostas.....	p.65
Tabela 12. Satisfação com o desempenho – outras respostas.....	p.66
Tabela 13. Escola em que teve mais prazer com o magistério - Titulares – Escolheram a escola em que se encontravam.....	p.68
Tabela 14. Escola em que teve mais prazer com o magistério - Titulares – Não escolheram a escola em que se encontravam.....	p.71
Tabela 15. O contribuiria para a melhoria de seu trabalho – Titulares.....	p.73
Tabela 16 – Deslocamento Urbano	p.214

LISTA DE GRÁFICOS:

Gráfico 1. Idade dos Professores Pesquisados.....	p.54
Gráfico 2. Quantidade de filhos.....	p.55
Gráfico 3. Anos de Magistério.....	p.55
Gráfico 4. Número de escolas na PMSP.....	p.59
Gráfico 5. Tempo no cargo.....	p.59
Gráfico 6. Total de viagens diárias por motivo (RMSP).....	p.215
Gráfico7. Tempo médio das viagens diárias por modo e renda familiar mensal....	p.216
Gráfico 8. Índice de mobilidade total e gênero (RMSP).....	p.217

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - CEM/Cebrap – Vulnerabilidade social.....	p.39
Mapa 2 - Índice Paulista de Vulnerabilidade Social Município de São Paulo (2000)	p.42
Mapa 3 - Vulnerabilidade social com as escolas pesquisadas	p.52

INTRODUÇÃO

Num contexto histórico repleto de construções e destruições sucessivas não apenas de objetos e coisas, mas de dogmas, de conceitos, teorias, políticas e até de sociedades e pessoas (pensando em guerras e em clonagens) como o que vivemos ao início do século XXI, a discussão que parece permear as artes, as ciências e a política parece ser a da construção de sociedades mais justas e igualitárias. É verdade que há certa discordância em como se chegar a essa sociedade mais justa, e sobre o que seria realmente justo, mas ninguém se atreve a negar a necessidade de revisão de algumas injustiças e a recusar-se a se declarar aberto ao debate.

Dentro desse aspecto está na ordem do dia discutir a educação, e a capacidade do ensino de possibilitar essa transformação aparece também nas falas dos diversos atores sociais. Aprendemos que a escola não tem o poder de transformação social que a ela foi atribuído nos anos de 1950 ou de 1960 do século passado, mas a esperança nas novas gerações e influência da escola na formação de novos indivíduos ainda é presente tanto nos setores mais conservadores, quanto naqueles ditos mais progressistas da sociedade.

Com a introdução, no final da década de 1960 e início da de 1970, do “paradigma da reprodução”, como comenta Nogueira (1990), no campo da sociologia da educação, decorrente, principalmente do fracasso do sonho desenvolvimentista das décadas anteriores, reconhece-se que a democratização e universalização do ensino não foram suficientes para mudanças sociais profundas. E, ainda, que o sucesso ou fracasso escolar dependiam muito mais de estruturas sociais e históricas do que de projetos educacionais compensatórios.

De qualquer forma, a educação configurou-se historicamente como um direito social, principalmente no período do pós-guerra e consolidou-se através de lutas sociais como direito universal. Estamos cada vez mais próximos de alcançar a meta de 100% de inclusão de crianças na escola: a taxa de frequência à escola da população residente no Brasil era de 96,9% em 2002¹. Para alcançar essa alta taxa de inclusão escolar foi preciso haver um enorme incremento no número de escolas que, por sua vez, *trouxe a expansão do recrutamento também de grandes contingentes de profissionais para atuarem nessas escolas* (Marin, Giovanni, Guarnieri, 2004). A escola, em especial, a pública está no centro

¹ Fonte: IBGE – Síntese de Indicadores Sociais, 2003.

do debate, tanto no que se refere às críticas, quanto no que se refere aos estudos que pretendem apontar rumos para que haja, efetivamente, uma apropriação por parte de todas as crianças e jovens dos conhecimentos acumulados pela humanidade e que podem ser transmitidos pela escola a todos e não a apenas uma parte seleta da sociedade.

Apesar dos estudos realizados principalmente na década de 1960 constatarem que essa expansão não se traduziu em maior igualdade ou mudança nas condições sociais e econômicas dessa população inserida na escola (Nogueira, 1990), as exigências com relação ao papel da escola no sentido de alterar esse quadro, também sofreram profundas modificações. Como aponta Cunha (1999) algumas questões fundamentais no trabalho do professor sofreram alterações: a idéia de que sua função principal era justamente a de transmissão de conhecimentos legitimados pela sociedade; a idéia de que a transmissão de valores morais e éticos, bem como a educação para a cidadania eram tarefas da família; e que os instrumentos principais do professor em seu ofício eram as palavras falada e escrita e também que era da escola o monopólio da transmissão de informações. Essas mudanças afetam a organização e estrutura da escola como um todo e, portanto, afetam a perspectiva do que é ser professor nos dias de hoje e como formá-lo.

A expansão do quadro do magistério trouxe também a questão da profissionalização. A construção de uma carreira socialmente reconhecida e que possa trazer vantagens a seu agente se coloca e é por isso que cada vez mais professores e professoras abrem mão de lecionar em escolas onde já estão acomodados, em que já realizam um trabalho consistente com os alunos, têm parceiros, mas que se configura como uma situação funcional instável em que não possuem muitas das vantagens estatutárias e salariais dos membros efetivos das carreiras e, por isso, conformam-se em reiniciar a carreira em outras redes e escolas. Na verdade, estão buscando situações mais estáveis, de maior prestígio e reconhecimento social, embora permaneçam, ao final, tendo as mesmas tarefas, sem os vínculos e conquistas já realizados nas escolas anteriores.

A profissionalização é um processo histórico e evolutivo que acontece na teia das relações sociais e refere-se ao conjunto de procedimentos que são validados como próprios de um grupo profissional, no interior de uma estrutura de poder (Cunha, 1999, p.132).

A profissionalização, por um lado positiva, vem, por outro ângulo, no bojo daquelas modificações que se operam no sistema de ensino para atender às novas exigências feitas à escola. Essas mudanças trazem, também, uma burocratização do trabalho do professor com relação à sua prática pedagógica e afetam todo o cotidiano de relações travadas com e na escola. A socialização do professor na carreira está impregnada de termos e valores técnicos que ele deve dominar para pertencer à categoria.

No contexto de busca de constituir-se como um grupo profissional, desde o século XIX, como observa Nóvoa (1999) referindo-se ao processo vivido no sistema escolar português, os professores conduzem-se em suas reivindicações socioprofissionais, apoiados em duas idéias: a de que essa profissão possui um caráter altamente especializado e a de que realizam um trabalho de mais alta relevância social. Para desenvolver e transmitir tanto as técnicas quanto os valores necessários ao exercício da função docente é preciso que haja a institucionalização de uma formação específica longa e especializada (p.18). Para esse autor, a expansão das instituições de profissionalização, o crescimento do contingente dos professores, a necessidade de dedicação ao ensino em tempo integral, a distância entre a formação inicial e a realidade encontrada no cotidiano escolar, as mudanças das exigências feitas à escola, apontaram a necessidade de conceber a profissão como um contínuo de aprendizagem de novos saberes e técnicas a serem atualizadas pela formação permanente.

Dessa forma, construir a profissão relaciona-se intimamente com a necessidade de “estar em formação”. Conhecer a cultura e as facetas da socialização dos professores para a profissão pode ajudar a revelar o caminho mais propício para uma formação condizente com as necessidades de professores e alunos, que seja capaz de operar mudanças verdadeiras na escola, em busca daquela sociedade mais justa. Para que esse caminho possa indicar e ser acompanhado de mudanças sociais e não apenas refletir adaptações a um controle estatal, ou seja, para mudar a forma de ensinar é necessário, antes, provocar mudanças culturais:

A profissão docente é socialmente partilhada, o que explica sua dimensão conflituosa numa sociedade complexa na qual os significados divergem entre grupos sociais, econômicos e culturais. A escola apresenta-se muitas vezes como uma instituição obsoleta aos olhos de agentes e forças culturais que necessitam de outra educação e que, portanto, tendem a por em causa a legitimidade dos professores, contribuindo para a sua

desprofissionalização. Por isso, toda a mudança educativa deve assumir-se, em primeiro lugar, como uma mudança cultural (Gimeno Sacristán, 1999a, p.71).

No intuito de contribuir com respostas para as questões educacionais, os esforços acadêmicos congregam pesquisas que vão desde a análise macro-social de currículos nacionais e influências da globalização, por exemplo, até relações estabelecidas no microcosmo da sala de aula. As grandes contribuições trazem sempre a questão relacional presente, ou seja, dedicam-se a um aspecto sem, contudo, desprezar as relações entre o local e o universal, e as interdependências entre a escola e a sociedade em que se insere.

Nessa perspectiva, na realização de minha pesquisa de Mestrado enquanto me deparava com as possibilidades levantadas pelos dados coletados – não que fossem representantes de uma realidade fácil – mas tomada pelo encantamento que surge quando conseguimos vislumbrar explicações para as questões que nos colocamos, outros tantos fatos intrigantes chamavam-me a atenção.

Analisando a questão do professor iniciante e concluindo que, seja qual for o tempo de experiência que ele tenha, ao ingressar numa nova carreira ele é sempre tratado e se sente como novato, a questão que saltou aos meus sentidos foi a de tentar entender e ouvir quais são e como se apresentam as rupturas que compõem a trajetória de recomeços do professor. Novas questões de pesquisa começavam, portanto, a se esboçar: *o que o professor aprende a cada mudança de escola? Quais são as disposições que constituem o habitus obrigatoriamente inculcado no professor a cada mudança de escola? Quais estruturas permanecem e quais se modificam com a mudança de escolas e com as novas aprendizagens sobre a profissão? Quais são as estratégias utilizadas pelos professores nessa trajetória e como elas são conformadas no decorrer da carreira docente? Quais as diferenças nas ações dos diferentes professores dependendo de outros processos de socialização envolvidos? Qual a relação da condição de mulher e as escolhas focadas ou desejadas na profissão?*

E, em torno delas novas reflexões emergem.

POR QUE CONHECER A TRAJETÓRIA DE PROFESSORES?

Como esclareceu Bourdieu (1998), referindo-se ao sistema escolar francês, a escola pública de hoje traz uma nova forma de exclusão: a dos excluídos no seu interior. No Brasil, no momento em que se atinge a universalidade da escola, como mostram os dados já citados, o atendimento efetivo dessa população incluída nos bancos escolares traz a condição de, ao final de anos de permanência numa escola pouco atrativa e ineficaz, e com um peso grande de imposições, acaba-se de “mãos vazias”, com um diploma desvalorizado socialmente e sem retorno das *aspirações escolares e sociais que a própria escola lhes havia inspirado* (p. 224).

Esse modelo excludente pode ser verificado também na forma como se estrutura a carreira do professor e na maneira como a socialização de professoras iniciantes se configura. As fendas que marcam a distribuição de professores iniciantes nas escolas confirmam a hipótese da perpetuação de qualidades diferenciadas para escolas destinadas a classes sociais distintas, que acabam produzindo as chamadas “*escolas de passagem*”:

A escola em questão não era uma escola em que as pessoas pensem em permanecer. As professoras, coordenadores, escolhem porque “sobra”, pois, na verdade não é projeto de trabalho de ninguém. Todos vêm entrando pensando na saída. Ao final do ano, quase todos têm estado inscritos nos processos de remoção esperando a lista como quem espera o resultado da loteria, querendo trabalhar mais próximos de casa, querendo trabalhar com outra realidade, querendo trabalhar em equipe... (FERREIRINHO, 2004).

Dessa forma, essa escola, localizada num território de alta vulnerabilidade social configurava-se como um lugar onde seus professores e corpo técnico não conseguiam formar um vínculo de trabalho ou estruturar um projeto para o local e muito menos incluir a comunidade nesse trabalho. Essa maneira de “organizar” a carreira do professor, em que o novato na rede é encaminhado para os locais com maior vulnerabilidade social da cidade, comprova a íntima relação com a realidade da sociedade maior onde cada qual tem seu lugar de destinação. E causa ainda a necessidade constante de adaptação a uma nova coordenação administrativa, a um novo cargo, a uma nova conciliação entre o trabalho e a família.

Conhecer esse processo e ainda outros que permeiam a estrutura e o desenrolar da carreira dos professores públicos pode se constituir em importante ferramenta para se pensar processos e projetos de formação de professores. Muitos estudos, portanto, têm-se dedicado à pesquisa sobre a construção da carreira profissional docente, no intuito de revelar quais características poderiam ser relevantes para intervenções diferenciadas na mudança do panorama que se revela.

A hipótese que originou essa pesquisa era a de que a trajetória na carreira do professor de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental é marcada por disposições apreendidas nesse percurso que determinam certas escolhas feitas pelos agentes. Uma dessas escolhas diz respeito à necessidade sucessiva de mudança de escolas que, algumas vezes, pode ser forçada pela burocracia da carreira e, outras vezes, pode estar ligada à pressão da estrutura familiar e às condições de gênero. A mudança de escolas, configurada como parte das exigências da carreira faz parte da socialização necessária na construção do *ser professor* e determina de alguma forma, as escolhas feitas, que teriam justificativas semelhantes para todos, constituindo disposições comuns. Cada mudança acarreta uma nova adaptação e incorporação de novas disposições, configurando uma trajetória comum.

Dessa forma, inserido no tema da formação de professores, um aspecto explorado e que interessa especialmente ao Projeto de Pesquisa aqui proposto, diz respeito à socialização de professores na carreira. Outro aspecto observado na breve revisão aqui apresentada refere-se às relações que autores como Pereira (1969), Apple (1995) e Bourdieu (2003c), por exemplo, vêm apontando entre a docência e a questão de gênero. Finalmente, outro tema enfocado diz respeito àquilo a que Hargreaves (1999) denominou *geografia social da formação docente*. Organizei, dessa maneira, alguns estudos e pesquisas representativas dessas questões no intuito de perseguir o objetivo de encontrar alguns marcos teóricos que permitam entender as trajetórias de professores na carreira docente.

Zeichner (1990) em sua discussão sobre socialização de professores, principalmente, nos Estados Unidos, Canadá, Reino Unido e Austrália, aponta três tradições principais nessas pesquisas: a funcionalista, a interpretativa e a crítica. Cada uma é caracterizada por uma orientação teórica que dá forma às perguntas que são feitas, à maneira como a pesquisa é conduzida e ao modo como a coleta dos dados é feita e sua

interpretação é conduzida. Para o autor tanto os paradigmas funcionalista e interpretativo quanto a tradição crítica abrangem diversas escolas de pensamento, derivadas de um mesmo tema, mas com ênfases em questões diferentes.

Esta revisão de estudos terá sustentação no paradigma crítico, que constitui o lócus investigativo dessa pesquisa, pois inclui também as escolas derivadas do marxismo e da Escola de Frankfurt. A esse respeito, Zeichner (1990), apoiado em Wexler (1987)², observa mudanças no significado da teoria crítica:

(...) duas aproximações principais podem ser identificadas no paradigma crítico: um que enfatiza a reprodução (por exemplo, Althusser, 1971; Bernstein, 1979; Bourdieu, 1977; Bowles e Gintis, 1976) e outro que enfatiza a produção (por exemplo, Giroux, 1981, 1983; Willis, 1977). Nós queremos apresentar uma vista do paradigma crítico que reconhece a produção e a reprodução, a agência e a estrutura (ZEICHNER, 1990, p. 5).

Esse trabalho apóia-se, ainda, no alerta do autor e de Weiler (1988)³, de que, se de um lado, é importante reconhecer o papel das escolas como instrumentos de reprodução social, é também necessário relacionar as escolas à sociedade mais ampla e reconhecer as relações de poder e controle em termos de classe, gênero e de raça. Por outro lado, é indispensável reconhecer o indivíduo como produtor de cultura e, por isso mesmo, capaz de atos de resistência e negociação.

Dos resultados de estudos realizados já há vários anos, o autor destaca que uma das principais certezas apresentadas é a da necessidade de estudar-se a sala de aula para compreender a socialização de professores. No entanto, afirma também que, embora haja essa certeza da necessidade de compreensão do que se passa na sala de aula para entender as práticas dos professores, esse elemento só não basta para que essa compreensão se complete, pois dentro de uma análise crítica da socialização de professores há uma tendência recente a se considerar o que vem sendo denominado “*circunstâncias ecológicas*”. Estas são produtos das decisões e ações políticas e de influências de outros níveis na sala de aula, como por exemplo, os relacionamentos escolares internos de autoridade, a influência dos colegas e dos avaliadores.

² Zeichner (1990) refere-se, em seu estudo, ao seguinte texto desse autor: WEXLER, P. 1987. *Social analysis of education: After the new sociology*. London: Routledge and Kegan Paul. Ver: p.100.

³ Zeichner (1990) refere-se a: Weiler, K. (1988). *Women teaching for change: Gender, class and power*. South Hadley, MA: Bergin and Garvey. Ver p. 24.

Ao organizar seu levantamento de trabalhos sobre socialização, Zeichner (1990) propõe uma nova divisão em torno dos estágios de carreiras dos professores. Especificamente, procura influências na socialização do professor: “*antes da instrução formal do professor*”; “*durante o período de instrução do professor*”; “*durante os anos do exercício da profissão*”. E, a partir dessa organização observa outros três eixos do contexto social em que se dão as construções das pesquisas, relacionados aos trabalhos: “*interativos*”, “*institucionais*” e “*culturais*”.

Assim, também, inscrevo este trabalho entre aqueles talhados no contexto cultural, interpretativo e crítico, pois, como diz o autor, estudos assim estruturados são os que começaram a fornecer “... informações mais ricas sobre as maneiras em que as perspectivas dos professores são enraizadas na variedade das experiências pessoais, familiares, religiosas, políticas, e culturais que eles trazem ao ensinar” (ZEICHNER, 1990, p.11).

O autor destaca, ainda, que um dos focos da análise cultural, como a de Pollard (1982)⁴ tem tentado fazer ligações entre as perspectivas individuais de professores e as de grupos de professores, bem como entre o micro espaço da sala de aula e a comunidade imediata da escola, ou entre a prática e suas condições materiais e o espaço macro, a sociedade. Afirma Zeichner (1990) que Hatton (1987)⁵, por exemplo, partindo, por sua vez do trabalho de Arfwedson (em estudo de 1979), defende que a sala de aula não é o contexto de socialização com maior influência nos professores. Apresentando dados desse estudo feito em uma das escolas primárias com maior “status” da Austrália, Zeichner mostra o poder dos pais dos alunos como determinante significativo das práticas pedagógicas e enfatiza que a socialização ocupacional dos professores varia de acordo com as condições da escola em que eles se encontram e que dependem da sociedade que cerca essa escola.

O autor aponta também para estudos mais recentes sobre socialização que levam em consideração a relação entre socialização e políticas educacionais. Cita primeiramente, Wise (1979), Gitlin (1983) e Apple (1983, 1987)⁶ que exploraram como as práticas e as

⁴ Zeichner (1990) se refere aqui a: Pollard, A. (1982). A model of classroom coping strategies. *British Journal of Sociology of Education*, 3, 19-37.

⁵ Zeichner (1990) se refere especificamente a: Hatton, E. (1987). Hidden pedagogy as an account of pedagogical conservatism. *Journal of Curriculum Studies*, 19(5), 457-470.

⁶ A saber: Wise, A. (1979). *Legislated learning: The bureaucratization of the American classroom*. Berkeley: University of California Press.

Gitlin, A. (1983). School structure and teachers' work. In M. Apple and L. Weis (Eds.), *Ideology and practice in education* (pp. 193-212). Philadelphia: Temple University Press.

iniciativas da política fora da escola afetaram os recursos materiais disponíveis e o caráter do trabalho dos professores.

Mas, este estudo tenta, entre outros aspectos, levar em consideração aqueles que, segundo o autor, documentaram claramente que fatores como a burocratização do trabalho, o conhecimento profissional, a divisão do trabalho social e estereótipos e discriminação em relação às mulheres afetaram substancialmente as circunstâncias do trabalho dos professores (como os de Ball e Goodson, 1985; Feiman-Nemser e Floden, 1986)⁷. Atualmente, os estudos sobre ocupação têm se aproximado mais do conceito de socialização e começam a compreender melhor como condições estruturais como uma supervisão constante ou o grau de rotinização do trabalho, por exemplo, afetam várias atitudes professor e algumas de suas disposições (por exemplo, flexibilidade intelectual, autonomia, etc).

Ao elaborar este estudo levei em consideração, especialmente, a constatação que Zeichner (1990) fez, ao realizar sua revisão, de que a análise cultural é de suma importância para o entendimento da socialização do professor e a que menos tem recebido atenção nos estudos analisados. Afirma o autor que “... há muito trabalho que remanesce ser feito que dê substância empírica às teorias da influência dos ‘códigos culturais’ e condições materiais da sociedade na socialização de seus professores” (p. 24).

Em Portugal, um estudo sobre socialização de professores faz uma síntese dos estudos realizados no país sobre a aprendizagem da profissão docente. Estrela (1997) discute as pesquisas sobre a formação profissional e a construção de identidades profissionais e divide os estudos existentes em cinco categorias:

a) aqueles que se dedicam à **profissão propriamente dita**, ou profissão como uma “... ocupação de uma coletividade, organizada por um estatuto reconhecido pelo Estado, que é mantido e redefinido em função de contextos institucionais, sociais e políticos” (p.12);

Apple, M. (1983). Curricular form and the logic of technical control. In M. Apple and L. Weis (Eds.), *Ideology and practice in education* (pp. 143-165). Philadelphia: Temple University Press.

Apple, M. W. (1987). *Teachers and texts: A political economy of class and gender relations in education*. Boston: Routledge and Kegan Paul.

⁷ Zeichner (1990) se refere aos seguintes estudos: BALL, S. J., and GOODSON, I. F. (1985). *Teachers' lives and careers*. London: Falmer Press. Ainda FEIMAN-NEMSER, S., and FLODEN, R. (1986). The cultures of teaching. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 505-526). New York: Macmillan.

b) aqueles que se voltam para a **formação profissional**, que envolve os estudos dedicados à investigação dos processos de apropriação e de construção de *profissionalidade(s)* ou de *profissionalismo(s)*;

c) um terceiro grupo preocupado com os **processos individuais ou grupais de profissionalização**, que buscam esclarecer como os professores constroem suas carreiras e as diversas manifestações que apresentam de como estão nesta carreira, do início ao fim da trajetória;

d) a quarta categoria de estudos focaliza o que, genericamente, denomina **características de pensamento e de ação dos profissionais**, dividida em três subcategorias: uma com estudos que indicam a **predisposição do pensamento** (crenças, representações, concepções, teorias, valores) para a ação; outra que procura caracterizar **estilos de ensino** e organização da aula, da escola; e a terceira que visa fazer **relação entre pensamento e ação** confrontando práticas com as devidas representações que se faz delas;

e) finalmente, Estrela (1997) identifica um grupo de pesquisadores que se dedica a estudar a **movimentação de grupos profissionais** e sua grande mobilidade geográfica, principalmente no início da carreira.

No Brasil, a situação não difere muito da realidade apontada por Zeichner (1990), sobre a necessidade de aprofundamento de estudos dedicados à socialização de professores.

Alguns estudos abordam o aspecto do processo da construção da carreira (trajetórias), por exemplo, o estudo de Dickel (1996) que, ao descrever a trajetória de um grupo de professoras da rede pública do município de Passo Fundo/RS diz que foi possível verificar *as peculiaridades próprias de um grupo não institucionalizado que precisa sobreviver a tensões que concorrem para a sua dissolução* e que, ao mesmo tempo, assume um caráter de resistência, pois impregna seu trabalho de valores e práticas construídas que permitem, em vários momentos, *a superação da expropriação a que é submetido o trabalho docente*. Dias-da-Silva (1998) faz uma discussão sobre a necessidade de considerar os professores como “gestores de dilemas”, considerando suas condições de

trabalho e desenvolvimento profissional, deixando de culpar e responsabilizar somente a eles pela falta de formação, fracasso dos alunos e reconhecendo-o como um sujeito de um fazer e um saber. Alves (1998) sistematiza alguns conhecimentos que se tornam específicos no processo de formação da professora primária no Brasil, com a investigação da repercussão de um projeto de formação em serviço, na prática de uma professora, aponta que houve uma formação inicial limitada, que dificultou extremamente a prática, tanto com relação ao conteúdo, quanto com o fazer docente. E que a participação no projeto pode facilitar a reorganização dos conhecimentos disciplinar, curricular, das ciências de educação e da prática, que, segundo a autora, são constitutivos da ação docente. O projeto ajudou, também, *como elemento de ruptura de um fazer sem consistência teórica para um fazer reflexivo/prático, propiciador de avanços no nível conceitual dos alunos.*

Também Oliveira (2003) quer conhecer como são construídos os saberes docentes pela análise das trajetórias de professores, para isso, persegue as diversas relações estabelecidas pelas professoras entre sua formação inicial, na continuada e na prática pedagógica estabelecida nos anos de docência. Chama a atenção para o fato de que os diversos processos de formação pelos quais passaram as professoras tiveram papéis diferenciados no desenvolvimento de concepções de cada uma delas, embora não tenha sido possível verificar, com isso, que esses elementos tenham tido papel relevante na incorporação de uma postura escolar definida como ação-reflexão-ação, frente ao conhecimento adquirido nesses processos. Pode perceber, ainda, que a prática docente serve como referência de avaliação da própria formação e para a construção de seus saberes profissionais. A autora destaca que *os saberes da prática docente são construídos em meio a diversas relações sociais*, mas que sua aplicação depende de sua decisão política particular. Carminati (2003) e Corona (2004) também investigam as trajetórias, só que o primeiro de professores de Filosofia do ensino médio, tendo em vista a volta da disciplina ao currículo e a segunda de professores universitários de psicologia. Carminati observa que tanto a formação inicial, como a continuada são deficitárias em relação à prática profissional. Corona conclui que a identidade e a atuação dos professores ouvidos aparecem ancoradas em idéias e comportamentos conservadores em relação à Psicologia. Alves (1996) considera a importância de relacionar a trajetória da escola e as específicas dos professores em seu estudo sobre uma escola da periferia de Porto Alegre.

No estudo de Borba (1999) a preocupação está em entender o processo de formação da identidade dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental dentro da escola, analisando, em especial a avaliação. Discute a tensão existente entre as atribuições instituídas no espaço escolar e *os atos de pertença dos professores construídos pela sua trajetória individual e social*. Pela análise de fragmentos da prática a autora pode evidenciar a constituição de uma rede de significados composta pelas representações dessas situações, das reações a elas e as circunstâncias de reprodução e de construção das ações. Com a identificação dessa rede a autora espera contribuir para a formação continuada de professores, pois aponta a construção de uma identidade com o espaço escolar que favorece o aparecimento desde professores práticos e artesanais, àqueles capazes de intervir em sua própria autonomia e até aqueles que são apenas funcionários do Estado.

A dissertação de mestrado de Pizzo (2004) relata a visão de professoras em final de carreira sobre sua própria trajetória, em especial sobre como aprenderam e se tornaram professoras. O momento mais importante da carreira, na visão das professoras entrevistadas é o início, que é visto como um momento difícil, em que os conflitos e as novidades aparecem com toda força e as expectativas se confrontam com a realidade (choque). No desenvolvimento da carreira as professoras ouvidas destacam a importância da reflexão para compactuar as teorias aprendidas na formação inicial com a prática na sala de aula. A aprendizagem na profissão é vista por elas como fundamental para se tornarem professoras.

Herrlein (1995) procura entender porque algumas professoras do Rio Grande do Sul optam pelas séries iniciais e permanecem nelas tornando-se, muitas vezes, competentes no que fazem. Com aporte de Bourdieu, a autora considera que os acontecimentos ocorridos na vida pessoal das entrevistadas influenciaram profundamente suas vidas profissionais, inclusive na forma como essas professoras viveram suas profissões.

Lelis (1996), em sua tese, procurou compreender os padrões que um grupo de professores assumia em relação a uma proposta específica apresentada pela Secretaria de Educação do Rio de Janeiro. Pela análise de relatórios produzidos pelos participantes dos grupos de discussão da proposta, a autora detectou uma constante na maioria dos textos produzidos: representações da profissão professor, seu estatuto social e profissional, condições materiais para o exercício da profissão e as representações sobre o papel do Estado e sua relação com a escola. Conforme a expressão que estes padrões somados a

representações construídas sobre alunos, comunidade, currículo e avaliação assumiam, em cada escola, havia uma implicação diferente dos sujeitos com a proposta colocada. Essa implicação oscilava desde a recusa sequer a discutir a proposta, passando pela “pseudo-aceitação”, rejeição, não posicionamento, até aceitação. Essa oscilação, por sua vez, está relacionada, segundo a autora, com o volume de capital cultural adquirido pelas professoras em suas trajetórias e com a força da imposição da socialização de cada escola, que agem também sobre o estilo de ensinar de cada uma. A autora afirma que cada escola articulou à sua maneira representações e *habitus*, que contribuíram para a tomada de uma posição. Os dados colhidos destroem mitos como o da vocação, da falta de competência técnica e da ausência de compromisso com o trabalho desenvolvido na escola.

Murta (1999) preocupa-se em entender quais os mecanismos criados por professoras de uma escola pública na cidade de Belém, para suportar o cotidiano duro das salas de aula. A autora considera que a ambivalência tanto na fala, quanto nas ações das professoras é a prática mais freqüente. Elas tanto amam quanto odeiam os alunos, cuidam deles e os abandonam, ao mesmo tempo e, ao tentar explicar essas situações, acabam por cair novamente na ambivalência, pois se contradizem.

O trabalho de Freitas (2000) sobre a socialização de professores iniciantes na carreira em cinco escolas de dois municípios diferentes, no Rio de Janeiro, articula a noção de construção identitária, reunindo as dimensões biográfica e relacional, conforme modelo proposto por Dubar, com o conceito de campo (Bourdieu) para perceber quais são as influências que as organizações escolares exercem sobre esses professores. Constata que as lógicas de ação que os professores iniciantes adotam estão em confronto permanente entre “a identidade que possuem para si, seus projetos de futuro profissional e as exigências desta organização”.

Knoblauch (2008) também estudou a socialização de professoras iniciantes na carreira em Curitiba, sob o aporte teórico de Pierre Bourdieu. Destaca três aspectos que chamam atenção quando comparados os *habitus* de origem das professoras e as disposições que a cultura da escola inculca nos primeiros anos da docência: novas disposições tiveram que ser agregadas às que as professoras já tinham, como, por exemplo, termos próprios para referirem-se ao conhecimento adquirido pelos alunos; outras disposições precisaram sofrer adequações ao modo da escola, como a organização do tempo escolar, que havia sido

apreendido por elas enquanto alunas, sendo que sabiam adaptar-se à ele, mas não comandá-lo enquanto docentes; e por último, disposições presentes no *habitus* de origem que foram plenamente mantidas durante a processo inicial de socialização, como submissão ao poder, a moral do esforço e a ética do carinho e cuidado para com os alunos.

Lima (2002) investiga entre professores de universidades federais iniciantes, a relação entre trabalho docente, saber profissional e identidade, ressaltando que esse profissional é constituído no enlace entre a trajetória pessoal e a profissional. Observou-se a construção singular de conhecimento de repertórios sobre o ensino aliado aos recursos teórico-metodológicos acumulados, bem como as alterações ocorridas na cultura profissional. Como conclusão afirma que o saber docente no magistério superior é estabelecido pelo processo longo de formação teórica na academia, mas, também de uma longa socialização profissional, “formadora de saberes, de olhares e de significados”.

O trabalho de Martins (2004) traça o perfil sócio cultural dos professores da rede municipal de São Paulo. O autor esboçou uma genealogia sócio-cultural, levantando a herança cultural recebida pelos professores através de seus familiares. Entre outros dados levanta que os principais problemas encontrados na profissão relacionados com o governo pelos docentes são, na ordem: falta de recursos e infra-estrutura; baixos salários; salas super lotadas; progressão parcial; desvalorização do professor; descaso do governo; a política educacional; a capacitação e reciclagem; a diminuição na grade curricular e, finalmente, um currículo antiquado (p.101). Quanto aos problemas relacionados com os alunos, identifica a queixa, pela ordem: quanto à indisciplina dos alunos; ao desinteresse dos mesmos, seguido da falta de base; da desmotivação; a condição social dos alunos, a seguir; e, em último lugar a falta de coleguismo entre os alunos e sua condição financeira (p.105). Com relação aos principais problemas encontrados nas escolas, temos: os diretores criam problemas; a falta de coleguismo entre os professores; a falta de projeto para a escola; a falta de funcionários e a ausência de trabalho coletivo. Conclui que o perfil do professor se alterou em virtude da modificação da origem social dos novos professores, por sua vez, decorrentes da democratização do ensino; também percebeu *dificuldades relacionadas à assimilação de novos valores culturais ligados ao universo da escrita* (p.131), principalmente identificando que os professores pouco lêem.

Penna (2007) estuda as condições materiais a que os professores estão submetidos e sua posição no espaço das relações sociais. Para isso observa o *habitus* de origem, as trajetórias e a pertença de classe dos professores. Conclui que, apesar da desvalorização social da profissão, a carreira no magistério ainda constitui importante aspecto de distinção social dos professores em comparação com a família de seus alunos.

Outra preocupação de diversos autores, que se relacionam com a aquisição de valores e crenças e enfatizam a socialização, diz respeito aos saberes ou aprendizagem da profissão. O que tornaria o sujeito “formativo”, ou capaz de alavancar mudanças, rupturas, avanços ou confirmações na carreira, é a questão que Hernández (1998) levanta. Em artigo no qual analisa suas próprias experiências de pesquisa e intervenção em contato com professores/as brasileiros/as em exercício, chama atenção para a importância das propostas de formação de professores estarem mais atentas ao como os professores aprendem e levanta algumas hipóteses referentes à chamada “resistência” dos professores em relação a novas aprendizagens. Em qualquer circunstância, segundo o autor, para os professores/as estarem aptos a aprender, empreender e provocar mudanças profissionais é necessária uma “*disposição para aprender*” que estaria intimamente vinculada à trajetória individual de cada um e às crenças, práticas e aprendizagens que os fizeram “*pensar, agir e aprender da maneira como o fazem*” (p. 13).

Tardif & Raymond (2000), são outros autores, estudiosos canadenses da profissão docente e seus saberes, que constata em seus estudos que os trabalhos dedicados à socialização pré-profissional dos professores são bastante recentes, datam de um pouco mais de uma década. Mas ressaltam que essas pesquisas destacam que o exercício da profissão “põe em jogo” saberes adquiridos na socialização anterior à específica para a docência. E destacam que, nesse aspecto, *há muito mais continuidade do que ruptura entre o conhecimento profissional do professor e as experiências pré-profissionais, especialmente aquelas que marcam a socialização primária (família e ambiente de vida), assim como a socialização escolar enquanto aluno.*

Nessa mesma linha de investigação, no Brasil, Marin (1996) propõe a revisão do equívoco histórico que vem marcando o paradigma de formação de nossos professores. Trata-se, segundo a autora, da perspectiva linear, segundo a qual a formação seria a sucessão composta da formação inicial, do ingresso na profissão e das oportunidades de

formação continuada. Segundo Marin, essa perspectiva revela total desconhecimento dos saberes, experiências e referências sociais que os alunos-mestres trazem para os cursos de formação. Ou seja, desconhece-se que **o processo de formação profissional docente tem uma história, uma gênese e uma evolução que representam o processo de socialização da imagem da profissão.** Para a autora, o processo de formação começa, na realidade, desde muito cedo, na primeira infância, nas interações que são estabelecidas com a família e com o círculo de amigos, nas brincadeiras, nas situações cotidianas e nas relações com os meios de comunicação. É nesse período que se instalam valores, (pré) conceitos e concepções formadas assepticamente, forjando imagens e modelos de cada profissão. Nesse sentido os cursos de formação precisam se constituir em oportunidades para rever, discutir, trabalhar e (re)construir tais modelos e imagens, integrando as vivências e concepções dos alunos ao projeto histórico, social e crítico dos cursos.

Lüdke (1996), igualmente, retomando estudos sobre o processo de socialização profissional dos professores, aponta para a necessidade de superação da visão linear da profissionalização docente. A partir de depoimentos de professores brasileiros (em exercício em escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro) acerca da evolução na carreira profissional, identifica diferentes influências que incluem desde os motivos que levam à escolha da profissão, as características da formação inicial, o papel dos professores formadores, o início e a continuidade na profissão, até as ajudas recebidas, a vivência e visão do magistério como profissão e a formação em serviço.

Com relação à categoria de pesquisadores que estudam a **movimentação de grupos profissionais** e suas mobilidades geográficas, apontadas por Estrela (1977) destaco um outro aspecto a ser considerado em minha investigação e que aparece em algumas pesquisas sobre a carreira de professores: uma preocupação especial com relação à **geografia da formação e da atuação docente** (Hargreaves, 1999). O autor considera que o espaço, assim como o tempo, tem um papel central nas organizações sociais e nas trajetórias dos sujeitos. O espaço, da mesma forma que o tempo, é um fenômeno tanto físico quanto social e constitui um meio e um resultado da interação humana, estando, dessa forma, propenso à criação e recriação pelos sujeitos sociais. Por estarem ambos impregnados de propriedades físicas, imaginárias e sociais, muitas vezes ocultas, é que devem ser investigados com atenção. Assim, as distribuições de espaço refletem e reforçam

distribuições de posições sociais e se modificadas, atuam na transformação de identidades e na distribuição de poder. Para compreensão dessa geografia docente o autor propõe considerá-la três níveis: *microcósmico*, que diz respeito à interação interpessoal e experiências vividas; *macrocósmico*, relacionado à política e demografia; e, *mesocósmico*, em que pesam assuntos de organização e relações grupais. A integração entre esses três níveis também deve ser observada. Finalmente, o autor considera que, em termos de formação docente, as experiências, percepções e representações do espaço social estão passando por mudanças profundas na era pós-moderna e que essas alterações estão sendo ocultadas dos sujeitos. O autor alerta para o fato de que *a dispersão e a desinstitucionalização da formação do professorado pode esconder uma diminuição da reflexão e os aumentos do utilitarismo, que são conseqüências dessa mudança espacial* (p.130).

Em seu estudo, também Cavaco (1999) aponta com clareza a interferência dos espaços de docência na trajetória profissional de professores, revelando a movimentação de professores/professoras, especialmente em início de carreira, *de escola para escola, entre localidades e regiões* (p.164). A autora constata que essa falta de vínculos gerada pela mudança constante de equipes de trabalhos, de alunos, de distâncias, traz a necessidade do professor adaptar-se à organização de escolas diferentes e que *os compromissos da vida familiar construída podem tornar cada deslocamento mais difícil que o anterior* (p.164).

Outro ponto em destaque nesta investigação refere-se a uma questão destacada por Bolívar (1999) ao observar os estudos dos ciclos de vida realizados por diferentes autores: a presença ou não de diferenças nas trajetórias, dependendo do sexo do profissional, ou seja, as interferências ligadas às **questões de gênero**. Bolívar lança a discussão sobre diferentes ciclos de vida a partir de alguns interlocutores:

Vem sendo debatido nos últimos anos se pode ou deve falar de um ciclo de vida próprio e distinto das mulheres. Assim, Gilligan observou que a teoria de Levinson representa a tentativa mais recente, ao lado de Freud ou Erikson, de universalizar uma seqüência masculina de desenvolvimento. Algumas pesquisadoras (Cross e Madson, 1997) sustentam que as mulheres têm identidade própria, distinta dos homens, a qual é preciso levar em conta para explicar as diferenças de gênero em matéria de cognição, motivação, emoção e relações sociais. Assim, de acordo com estereótipos consagrados, os homens ocidentais constroem e preservam uma identidade independente, ao passo que as mulheres possuem uma identidade interdependente e relacional (Bolívar, 1999, p.44).

De qualquer forma não podemos ficar impassíveis frente ao fato de que há no magistério, em especial o dos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil, dos mais diversos países, uma predominância de mulheres, o que leva o magistério nessa etapa da escolaridade a se constituir em uma profissão feminina. Lassance (1987) fez um estudo no Rio Grande do Sul sobre a identidade profissional em profissões tradicionalmente femininas e masculinas e verificou que os contornos que assume a socialização a que a mulher é submetida determinam em grande parte a identidade profissional que irá assumir. Normalmente essa escolha passa mais por valores humanísticos e menos por valores materiais ou relacionados à obtenção de poder.

Pereira (1990) faz um estudo sobre família e trabalho na construção da identidade feminina em mulheres que trabalham no campo em Campina Grande, na Paraíba, e verifica a interdependência dos papéis de mãe, filha, esposa, na construção da identidade. Nessa mesma linha, Carvalho (1990) fez um estudo de que representações fazem as mulheres, (11 entrevistadas) do meio rural e também do meio urbano do Rio Grande do Sul, sobre a escolha pelo magistério como profissão, concluindo que essa escolha não se dá por necessidade, mas por inevitabilidade, perpassada por fatores de ordem psicológica, social, econômica e cultural. Tornar-se professora acaba sendo uma forma de retornar ao circuito família/contexto.

Durães (1995) em sua pesquisa sobre percurso escolar, origem social e gênero na escolha pelo magistério em Minas Gerais, evidencia que, quanto à origem sócio-cultural, quase não se verificam diferenças entre homens e mulheres. Essas são observadas quando a atenção se dá sobre o percurso escolar para aquisição do conhecimento, a promoção social e superação de dificuldades econômicas de cada professor ou professora. Além disso, entre os sujeitos observados nessa pesquisa, havia expectativas diferentes das famílias quanto à escolarização dos sexos diferentes: para as meninas ler e escrever já bastava, enquanto que para os meninos esperava-se a possibilidade de acesso ao ensino universitário.

No artigo de Lélis (2001), a autora explica que optou por uma abordagem biográfica, destacando que cada história não é isolada, mas está inscrita numa teia de relações sociais, a autora identificou *mapas de orientação para a vida social e profissional a partir de condições sociais de existência reveladoras de valores, atitudes e comportamentos de agentes e grupos sociais* (Lélis, 2001, p.41). Trabalhando sobre tais

trajetórias a autora pode observar que gênero é uma categoria importante no momento de entrada na profissão, mas que deve ser relacionado com a classe social, etnia, geração e outros aspectos. Pesam na entrada e permanência na carreira alguns aspectos “femininos” como familiaridade com a profissão e necessidade de obtenção de um emprego seguro, conciliação entre estudo e trabalho. Lelis discute ainda a formação inicial e sua heterogeneidade e a necessidade de se *introduzir a escola enquanto espaço promotor de aprendizagem e de reflexão teórico-metodológica da prática, como eixo estruturante da formação* (p.47). Aponta, ainda, como resultado de seu estudo, que a escolarização pela qual passaram as profissionais alvos de seu estudo, a formação inicial que tiveram, a cultura da organização escolar na qual construíram-se como professoras, acabaram por marcar, profundamente, suas disposições profissionais.

A autora concluiu em seu estudo que os/as professores/as acabam por ocupar posições diferenciadas dependendo dos recursos de que dispõem e com os quais construíram suas histórias e que, por isso, não haveria “um único profissionalismo, mas formas particulares de viver o trabalho, nem sempre visíveis, nem sempre revestidas de características comuns, inclusive do ponto de vista de uma formação inicial desejável” (p.48). Os contornos que esse profissionalismo assume influenciados por uma cultura profissional que insere fragmentação na trajetória e com a qual há regras e valores específicos a aprender, tomam a forma de uma socialização marcadamente cíclica.

Silva (2002), apresentando sua dissertação de mestrado de 1996 procura desvendar “qual a percepção que a professora desenvolve a respeito de si e do seu trabalho” (p.26) uma vez que se trata de um trabalho desenvolvido por mulheres em sua maioria e tem por questão se esse seria um modo das mulheres poderem exercer o poder positivamente, sem hierarquizações ou normatizações. Demonstra que ser educadora é um aspecto fundamental no aumento da participação da mulher no mercado de trabalho, e que, os envolvimento das professoras nas disputas por poder, estão relacionadas com a conquista de espaços com maior visibilidade e importância nas escolas, nos movimentos da categoria e nos órgãos que gerenciam a educação, propondo a divisão do magistério em duas esferas: “uma voltada para as atividades ligadas ao feminino, que guardam semelhanças com o espaço doméstico e outra voltada para atividades ligadas ao masculino, que tem a ver com o espaço público (político)” (p.140). Identifica, também, uma ambivalência entre a visão social da professora

como vocação feminina: por um lado valorização da imagem idealizada da “professorinha” e, por outro, uma desqualificação profissional, uma acusação de incompetência, por associação do mesmo estereótipo ao trabalho doméstico. Que as mulheres têm que conjugar trabalho doméstico com profissão remunerada e que buscam muito mais estratégias individuais que coletivas para resolverem seus conflitos cotidianos. Acabam por não conseguir individualmente extinguir os motivos de suas principais queixas, identificadas pela autora como baixos salários e dupla jornada. Como os salários são identificados como ruins, a recompensa pelo magistério apresenta-se em forma de prestígio social.

Abreu (2003) oferece algumas explicações sobre os fatores que motivaram, dificultaram ou facilitaram o ingresso de homens no magistério primário, acompanhando o aumento da procura pela Escola Normal da cidade de Teresina (PI) e pelos concursos públicos do ensino infantil e séries iniciais promovidos pelo governo do Estado do Piauí, de 1960 a 2000. Com base em conceitos de gênero, masculinidade, feminilidade e profissão docente, o autor conclui que a escolha pela profissão está relacionada com a necessidade de inserção ou ascensão social e não por uma escolha em trabalhar com crianças e que as dificuldades encontradas têm origem cultural. Diz que os homens acabam por superar as barreiras culturais, permanecem e se identificam com a profissão docente, mas desejam permanecer no magistério ensinando adolescentes e adultos.

Apple (1995) discutindo a profissionalização e a proletarização do ensino nos Estados Unidos reforça o papel da divisão do trabalho na sociedade e, conseqüentemente, na educação, que traz em seu interior questões de gênero. A progressiva invasão de novas prerrogativas nos currículos escolares profissionaliza a função de ensinar, o que, por um lado, auxilia no adiamento da proletarização, mas, por outro, traz um racionalismo e caráter técnico à profissão que incomoda, particularmente as mulheres, as professoras. Esse caráter técnico potencializa as exigências em cumprir um ciclo de avaliação/planejamento que exige várias horas de dedicação além das horas-aula. Esse aumento da carga horária tem implicações importantes no professorado, especialmente feminino, pois as professoras têm dois turnos de trabalho, um na escola e outro em casa. Para o autor isto implica um impacto fora do universo da escola ainda pouco conhecido.

Se há um aumento no desenvolvimento de tarefas técnicas na escola existem, para Apple, duas possibilidades de respostas imediatas no universo familiar: ou outras pessoas

da família estão assumindo as tarefas da casa ou, ao contrário, a mulher/professora está assumindo uma quantidade maior de coisas a fazer. Nesse segundo caso, aumenta a exploração do trabalho não-remunerado na casa o que, a princípio não modifica as relações patriarcais familiares. *Mostrar a relação entre a casa e o trabalho e a crescente intensificação em ambos pode constituir uma forma de demonstrar as conexões entre essas duas esferas e entre classe e gênero* (Apple, 1995, p.47).

O autor chama a atenção para o fato de que as questões de gênero estão no centro das respostas sobre como se dá a proletarização e/ou profissionalização do trabalho docente. A resistência, tantas vezes apontada, das professoras às mudanças e reformas instituídas pode ser uma resistência consciente, mas também pode representar uma maneira de reproduzir outras divisões que têm aparecido no decorrer da história, no seio das relações patriarcais. Esse autor conclui suas reflexões salientando *a absoluta importância das relações de gênero no trabalho como um aspecto constitutivo da forma pela qual a gerência e o estado têm lidado com o controle do currículo e do ensino* (p.48).

Também Bourdieu (1998, 2003a, 2003b, 2003c), com base no exame do sistema de ensino francês, discute exaustivamente a questão da imposição de arbitrários culturais e simbólicos das classes sociais dominantes para toda a sociedade. Chama atenção, em seus últimos estudos, sobre a imposição do arbitrário masculino na organização das relações sociais e constituído como *habitus*⁸. Coloca a necessidade de se estar atento às condições androcêntricas que organizam nossa sociedade na realização da pesquisa em ciências sociais:

As aparências biológicas e os efeitos, bem reais, que um longo trabalho coletivo de socialização do biológico e de biologização do social produziu nos corpos e nas mentes conjugam-se para inverter a relação entre as causas e os efeitos e fazer ver uma construção naturalizada (os “gêneros” como *habitus* sexuados), como fundamento *in natura* da arbitrária divisão que está no princípio não só da realidade como também da representação da realidade e que se impõe por vezes à própria pesquisa (Bourdieu, 2003c, p.9).

É, portanto, uma questão bastante ressaltada em vários estudos e que não pode ser desconsiderada ao se pensar na trajetória de carreira de professores e professoras. Conhecer

⁸ Para Bourdieu, *habitus* (...) são sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, enquanto princípios geradores e organizadores de práticas e representações. (Bourdieu, 1974a).

as trajetórias é deparar-se também com questões de poder e identificar as diversas socializações implica em reconhecer socializações diferentes em gêneros diferentes.

Os trabalhos até aqui apresentados mostram que a socialização do professor no decorrer dos vários anos em que se dedica à escola e aos alunos constitui tema que tem entrado em pauta recentemente e que não se encontram completamente esgotadas as contribuições da pesquisa nessa área. Trata-se de compreender como a socialização afeta a trajetória dos professores na carreira, o que cada escola ensina aos professores, que disposições são inculcadas, e perceber quanto os deslocamentos espaciais são marcados ou instituídos pela configuração que a carreira assume (fazem parte dessas disposições) ou como são escolhas decorrentes da socialização no espaço da cidade e de *habitus* adquiridos pelos sujeitos em outras esferas de suas vidas.

Como pude perceber na pesquisa realizada para elaboração de minha Dissertação de Mestrado (Ferreirinho, 2004), iniciante não é, necessariamente, somente aquele professor que acabou de ingressar na profissão. Professoras com dez, quinze anos de experiência continuavam a trilha das escolas apenas por terem ingressado na carreira do magistério em outra rede de ensino.

Essa pesquisa visa investigar qual o impacto dessa e de outras condições provocadas pela instituição no decorrer da trajetória nas vidas desses professores e em sua socialização na profissão. Se Cavaco (1999) traduz o momento do início na profissão por meio dos sentimentos de insegurança, necessidade de sobrevivência, adaptações, conformismo, alienação, recorrentemente manifestos pelos professores/as que investiga, que dizer de professores/as que passam toda a sua carreira recomeçando? Quais são as principais interferências do recomeço e de outros percalços a que estão sujeitos os professores durante suas trajetórias individuais e que determinam sua socialização na carreira docente? Como administram a carreira e vida pessoal/familiar, com que interdependência entre ambas?

Lahire (2002) comenta a questão expressa por Bourdieu de que o *habitus* tenta garantir sua própria constância e sua própria defesa contra a mudança, selecionando as novas informações que podem vir a questionar a formação já acumulada (p.48). Dessa forma, o *habitus* tende a escolher lugares, acontecimentos e pessoas já conhecidos para poder permanecer num meio em que esteja tão adaptado quanto possível, sendo que a situação inversa, da heterogeneidade, constitui uma situação de crise. Como são

identificadas várias situações geradoras de crise (mesmo porque o homem em sua existência social desloca-se em campos cada vez mais diversos e numerosos, para os quais não possui recursos internalizados para responder prontamente às situações que se apresentam) tais crises acabam tornando sua existência pesada e opressiva (p.51).

Não podemos, pois, negar que o recomeçar na carreira constitui uma imposição de crises constantes e, assim, interessa aqui determinar porque os professores fazem escolhas que afetam suas trajetórias individuais e como se configuram essas crises. Bem como, identificar outras tensões que marcam as trajetórias de forma coletiva e que assumem aspectos e respostas particulares, conforme os habitus adquiridos em socializações anteriores e em outros campos. Tais crises constituem mais uma maneira de construir novas disposições e é interessante precisar algumas delas e como se constituem na situação específica de ser professor.

Uma vez que um ator, como lembra Lahire (2002) não pode ser definido por uma só situação, nem talvez por uma série de coordenadas sociais, cabe lembrar que se pretende, nesta pesquisa captar um momento, ou momentos diferentes da trajetória de profissionais docentes – trajetórias essas multifacetadas, dependendo do universo e da posição social em que se encontram os/as profissionais investigados/as.

Trata-se de perceber, principalmente, como se configura a socialização dos professores no transcorrer dos anos de docência, entendendo configuração nos termos destacados por Setton (2002): “analisar as instituições sociais segundo uma relação dinâmica criada pelo conjunto de seus integrantes, recursos e trajetórias particulares” (p. 61).

SOBRE A PESQUISA REALIZADA

A pesquisa foi dividida em duas partes: uma parte com dados gerais, mais quantitativos construídos através da aplicação de questionários e uma parte com entrevistas com professores numa abordagem mais qualitativa. Brandão (2000) afirma haver uma divisão das Ciências Humanas entre os que se dedicam a uma pesquisa “quantitativa” e aqueles que parecem preferir uma abordagem “qualitativa”, afirmando que o que importa de fato é “selecionar os instrumentos de pesquisa em consonância com os problemas que se desejava investigar” (p. 173). Combinar instrumentos e metodologias também não constitui problema se a pesquisa está situada objetiva e teoricamente.

Dessa forma, organizei esse estudo de forma a partir de um universo maior (macro) para um universo cada vez menor, no intuito de mostrar as interdependências e determinações numa perspectiva relacional, pois tanto as escolhas feitas pelos professores sofrem orientações do campo, como as práticas no seio das escolas são capazes de influenciar a organização maior ou de, pelo menos absorver orientações e devolvê-las reelaboradas.

Como para apreender o macro é necessário quantificá-lo, a primeira parte que lida com um número maior de sujeitos foi conduzida por uma pesquisa quantitativa e a segunda parte que examina as informações fornecidas por um número menor de participantes realizou, centralmente, uma análise qualitativa dos dados.

Na primeira parte foram visitadas 17 escolas selecionadas num universo de 459 escolas que compunham a rede do Município de São Paulo. Detalha-se no Capítulo I como as escolas foram escolhidas. Dessas escolas, consegui coletar 156 questionários preenchidos por 95 professoras titulares na carreira do magistério municipal, por 58 professoras adjuntas e por 03 homens, professores titulares. Desse grupo formou-se um conjunto menor, de sete professoras, que foram entrevistadas, conforme se explica na página 77. A análise das entrevistas constitui a segunda parte da pesquisa, que buscou compreender e explicar as trajetórias das professoras na cidade de São Paulo.

A redação desta Tese inclui: esta **Introdução** em que esclareço os motivos e o lugar em que se insere a pesquisa; o **Capítulo 1 - Considerações sobre a cidade de São Paulo** - em que apresento dados gerais sobre a cidade e seus professores e os dados da primeira

etapa da pesquisa; o **Capítulo 2 – As trajetórias** – em que apresento os dados referentes à socialização das professoras entrevistadas na segunda etapa da pesquisa, destacando aspectos relacionados com a escolha de escolas; está dividido em chaves que puderam ser identificadas na leitura do conjunto das entrevistas como pontos marcantes e que contém aspectos comuns em todas elas: disposições de origem familiar, disposições de socialização na carreira – entrada na profissão; regras da carreira; diferenças entre as escolas; relação com colegas e equipe técnica; conciliação de escolas, redes de ensino, horários; diferenças/semelhanças entre segmentos, redes e políticas educacionais – e disposições de gênero; o **Capítulo 3 – As disposições da cidade** – em que retorno à cidade, trazendo as possibilidades das influências do contexto urbano nas escolhas feitas pelas professoras e as **Considerações finais – A razão social das escolhas – Os professores e a escola em que querem trabalhar**, em que apresento as principais contribuições que este trabalho pode oferecer.

CAPÍTULO 1

A CIDADE E OS PROFESSORES

*Assim funciona a Cidade-conceito,
lugar de transformações e apropriações, objeto de intervenções
mas sujeito sem cessar enriquecido com novos atributos:
ela é ao mesmo tempo a maquinaria e o herói da modernidade.
(Michel de Certeau, 2008, p.174)*

1.1. Considerações sobre a cidade de São Paulo

*E quem vem de outro sonho feliz de cidade
Aprende depressa a chamar-te de realidade
Porque és o avesso do avesso do avesso do avesso
(Caetano Veloso, 1978⁹)*

Algumas considerações devem ser feitas sobre as características da cidade de São Paulo que conferem à realização da pesquisa e aos resultados obtidos, em termos de trajetória e deslocamento e aos seus habitantes em geral, um conjunto de especificidades. Começo falando de São Paulo com seus problemas e professores em geral, os professores da primeira etapa da pesquisa e suas características e retorno no capítulo 3, novamente com a cidade, inserindo os relatos das professoras ouvidas sobre a influência deste contexto urbano nas determinações de aspectos da carreira.

Em termos territoriais o município tem área de 1.509 km² e, de acordo com o censo demográfico do IBGE, contava com 10.434.252 habitantes no ano 2000, 11 milhões em estimativas feitas em 2005. Faz parte da Região Metropolitana de São Paulo que totaliza aproximadamente 19 milhões de habitantes, distribuídos em 39 municípios, constituindo a 5ª metrópole mais populosa do mundo, ficando atrás de Tóquio, Cidade do México, Seul e Bombaim. Concentra mais de 50% da população da região metropolitana e cerca de 6% da

⁹ Veloso, Caetano, *Música Sampa, Álbum Muito – Dentro da estrela azulada*, Polygram, 1978.

população do Brasil. Em termos administrativos está, oficialmente, dividido em 31 subprefeituras e 96 distritos¹⁰.

São Paulo teve seu crescimento atrelado ao desenvolvimento econômico, primeiramente com a agricultura cafeeira e, posteriormente, liderando o processo de industrialização nacional. No início do século XX cresceu rapidamente e tornou-se um importante pólo financeiro e comercial que concentrava os lucros da agricultura do café. A partir da década de 50, com a industrialização a pleno vapor, começou a receber as grandes massas migratórias provenientes, especialmente, do nordeste brasileiro, atraídas pelo trabalho nas fábricas e na construção civil (é dessa época, também o aumento dos edifícios e “arranha-céus”)¹¹. A partir dos anos 80, de cidade grande começou a configurar-se como metrópole, o que soma novas características às já enraizadas por ter sediado o nascimento das indústrias brasileiras e atraído uma massa de migrantes que vinham em busca de trabalho.

Segundo Cunha (2003) houve, a partir dos anos 80, uma tendência no Brasil a uma reestruturação e desconstrução da produção econômica que afetou especialmente os estados do Sudeste. Esse processo somado a uma crise no setor agrícola, forçou um aumento dispersivo na urbanização, não ligado exatamente ao centro hegemônico conhecido e solidificado (São Paulo /Rio de Janeiro), e que modificou profundamente as relações entre o urbano e o rural, fez surgir novas noções territoriais, ou seja, “em termos espaciais novas e diversificadas modalidades de assentamentos humanos” (p. 231). Inverteu-se uma tendência de migração rural-urbano, para consolidarem-se, em outras regiões do país, as novas formas de constituição de grandes metrópoles, que aparecem como a presença de uma “periferização”, como empobrecimento e precarização do trabalho e a segmentação sócio-espacial, a exemplo do que já ocorria em São Paulo.

Com o início desse novo processo de “metropolização” de outras cidades brasileiras, diminuíram os movimentos migratórios que se dirigiam à cidade de São Paulo e verificou-se outros destinos para essa população migrante: tanto o interior do estado de São Paulo, quanto para outras capitais do sul e do nordeste que começaram a se tornar metrópoles com aquelas características apontadas por Cunha (2003).

¹⁰ Dados da Secretaria Municipal de Planejamento, disponíveis pela Internet no site: <http://sempla.prefeitura.sp.gov.br/mapasedados.php>, em 24/10/07.

¹¹ Idem.

Com a queda das taxas migratórias que se dirigiam para São Paulo houve uma desaceleração do crescimento da cidade o que sugere que não é o crescimento devido ao recebimento de migrantes o responsável pelos problemas de distribuição de bens e benefícios e nem tampouco pela pobreza.

Alguns indicadores mostram como a cidade, considerada a mais rica do país, respondendo por quase 10% do PIB¹² nacional, é marcada por grandes desigualdades sociais. O coeficiente de GINI¹³, que constitui uma medida de desigualdade especialmente com relação à distribuição de renda, passou de 0,56, em 1991, para 0,62, em 2000 e o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do município ficou em 0,805 (o índice varia de 0 a 1, sendo 1 o melhor nível) e em 2000, passou para 0,841 sendo considerado de alto desenvolvimento humano (IDH maior que 0,8). São Paulo apresentava taxa de analfabetismo de 5,6%, baixa quando comparada à taxa nacional, a mortalidade infantil é de 15,08 para 1.000 nascidos vivos, 98% dos domicílios possuem rede de água, 87% têm rede de esgoto e 99% têm coleta de lixo. Apesar dos indicadores de mortalidade infantil, alfabetização e IDH terem melhorado em 10 anos, a distribuição de renda piorou, ou seja, a cidade melhora a qualidade de vida dos seus habitantes, mas não distribui renda, nem grande parte dos serviços públicos oferecidos. Esses indicadores reforçam as desigualdades sociais quando comparadas ao número de favelas - 2.018 no ano de 2.000, com uma população estimada de pouco mais de 1 milhão e 100 mil pessoas, constituindo 11% da população do município, com uma taxa de crescimento desses locais de 2,97% em 2.000, contra a 0,60%, do geral da cidade, entre 2000 a 2005, segundo a Fundação SEADE.

No Brasil, segundo José Carlos Libâneo (2004) 70% da desigualdade de renda tem explicações pela desigualdade existente entre pessoas do mesmo município e só 30% tem justificativa nas desigualdades intermunicipais¹⁴. Estudos recentes sobre a cidade começaram a se preocupar com as distorções intrametrópole, modificando a tendência anterior de considerar o rural como lócus especial da pobreza e o urbano como expressão

¹² Produto Interno Bruto. Dados da Fundação SEADE, 2003.

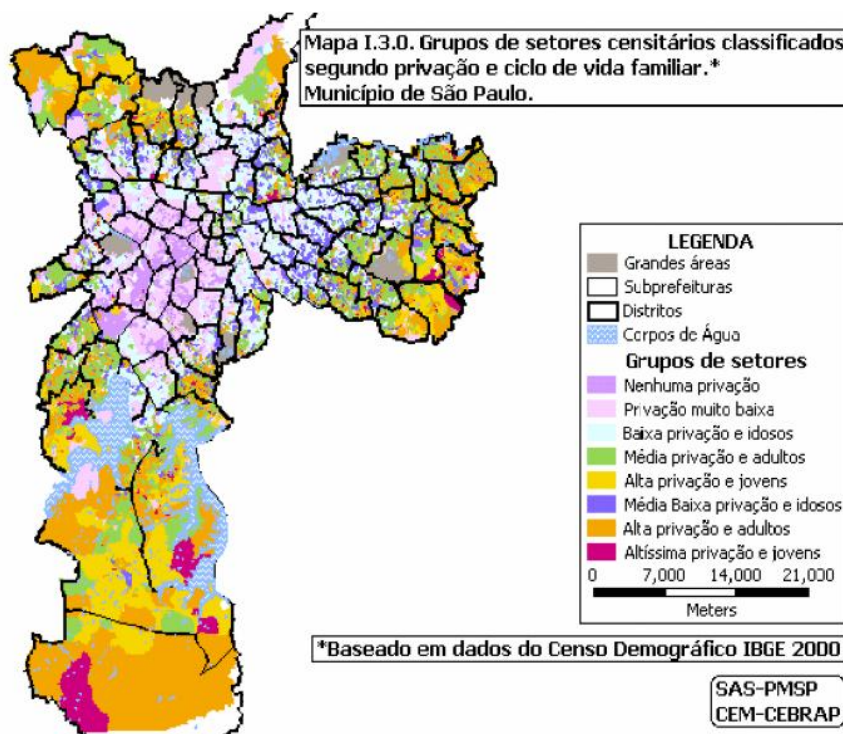
¹³ *O coeficiente de Gini, criado pelo economista italiano Corrado Gini, é utilizado para medir o grau de concentração de renda em determinados grupos. Varia de zero a 1 e, quanto mais baixo o índice, melhor é a distribuição da renda de um país.* Fonte: GARSCHAGEN, S. (2007), Como retirar dezenas de milhões da extrema pobreza. in *Revista Desafios* (IPEA), nov/2007, p.38, disponível no sítio: <http://desafios2.ipea.gov.br/sites/000/17/edicoes/37/pdfs/rd37not05.pdf>, em 04/01/09.

¹⁴ Libâneo, José Carlos, em apresentação no URBAL/2004, disponível pela internet, no sítio: http://ww2.prefeitura.sp.gov.br/urbal/pt/rede10/eventos/UCCI_apresentacoes.htm, em 10/11/07.

de desenvolvimento e riqueza econômica, para tentar explicar essa periferação da pobreza nos grandes centros urbanos.

Em especial foi elaborado pelo CEM/Cebrap e a Secretaria de Assistência Social, em 2002, o *Mapa da Vulnerabilidade Social* que georeferenciou os dados disponibilizados pelo Censo 2000, no sentido de identificar as regiões da cidade em que a vulnerabilidade, exclusão de bens públicos e miséria estão mais presentes. A busca do estudo é a de destacar as múltiplas faces da pobreza, que refere-se não apenas à aferição de renda, mas associa esse fator a outros como baixa escolaridade, dificuldade de acesso aos serviços públicos e uma forma diversificada de perfil familiar, além de agregar outros fenômenos apontados como indicadores de vulnerabilidade, como crianças e adolescentes em situação de risco, gravidez precoce, jovens vítimas de homicídio, entre outros. No Mapa 1, apresentado a seguir, podemos ver a distribuição na cidade de São Paulo de alguns desses indicadores:

Mapa 1 – CEM/Cebrap – Vulnerabilidade social



A caracterização dos grupos é feita por setores censitários, unidades criadas pelo IBGE que constituem o agrupamento de cerca de 300 domicílios e que é usada para facilitar e organizar o recenseamento para que um mesmo recenseador possa percorrer os domicílios

a pé. Na Tabela 1 estão agrupados o número de habitantes e de setores censitários por grupos, conforme conceito do Mapa da vulnerabilidade social:

Tabela 1: Vulnerabilidade Social no Município de São Paulo no ano de 2003 em número de habitantes

Agrupamentos	Setores Censitários		População	
	Absoluta	(%)	Absoluta	(%)
Grupo 1 (nenhuma privação)	1.110	8,5	660.287	6,3
Grupo 2 (privação muito baixa)	2.392	18,2	1.642.744	15,8
Grupo 3 (baixa privação e idosos)	2.295	17,5	1.705.694	16,4
Grupo 4 (média privação e adultos)	2.459	18,7	2.162.920	20,8
Grupo 5 (alta privação e jovens)	784	6,0	779.509	7,5
Grupo 6 (média-baixa privação e idosos)	1.551	11,8	1.183.717	11,4
Grupo 7 (alta privação e adultos)	2.128	16,2	1.867.466	18,0
Grupo 8 (altíssima privação e jovens)	401	3,1	399.312	3,8
Total	13.120	100	10.401.649	100

Fonte: SAS/CEM-Cebrap, 2003, in Koga e Ramos, 2004

Com os dados da tabela 1, podemos ver que quase 30% da população encontra-se em situação de alta ou altíssima privação. Além das variáveis apresentadas, é importante ressaltar que, na construção do mapa, levou-se em consideração não só a rede de serviços públicos existentes, como também a qualidade do acesso a esses serviços. Olhando-se os dados acima temos os números da desigualdade social e das condições de vida dos habitantes de São Paulo. Contemplando o mapa temos a distribuição geográfica dessa desigualdade.

Também a Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE), construiu um índice baseado na amostragem de setores censitários, considerando os fatores sócio-econômicos e demográficos, representados pela escolaridade, renda, características demográficas, gênero e saneamento. O Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS) considera indicadores de renda apropriada pelas famílias e poder de geração de renda das mesmas (dimensão sócio-econômica), o ciclo de vida da familiar (dimensão demográfica), georreferenciando esses dados, divide a cidade em grupos de 1 a 6 (dois a menos que o mapa da vulnerabilidade social, por relacionar menos variáveis), procurando explicitar as desigualdades sociais das cidades do Estado de São Paulo.

**Quadro 1 – Construção do
IPVS**

Fator 1 – Socioeconômico	Fator 2 – Ciclo de Vida das Famílias		
	Famílias Jovens (Até - 0,5)	Famílias Adultas (- 0,5 a 0,3)	Famílias Idosas (Maior que 0,3)
Baixo (Até - 0,5)	(6) Vulnerabilidade Muito Alta	(5) Vulnerabilidade Alta	
Médio (- 0,5 a 1,0)	(2) Vulnerabilidade Muito Baixa	(3) Baixa Vulnerabilidade	(4) Vulnerabilidade Média
Alto (1,0 a 1,5)			
Muito Alto (Maior que 1,5)	(1) Nenhuma Vulnerabilidade		

Fonte: Fundação SEADE, Espaço e Dimensões da Pobreza nos Municípios do Estado de São Paulo¹⁵

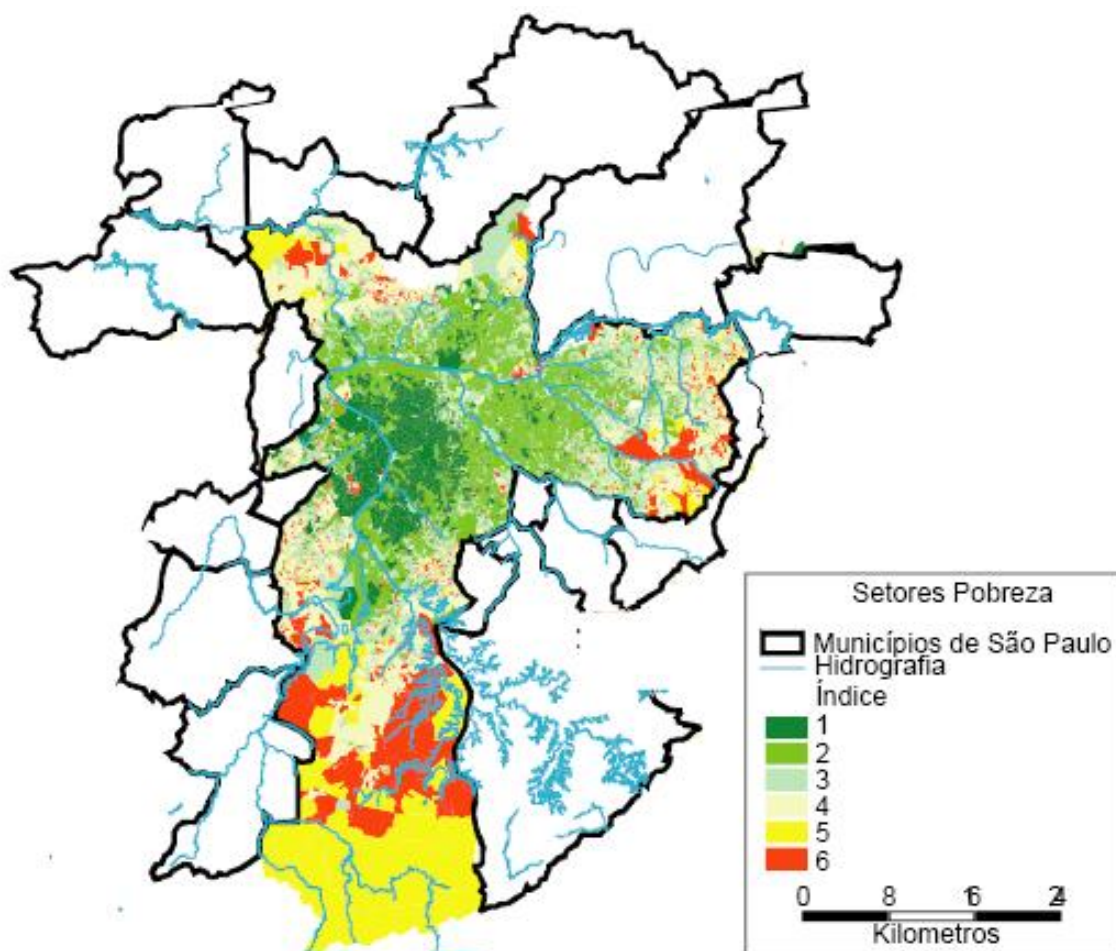
Observando o georreferenciamento do IPVS no mapa abaixo, constata-se que, apesar das diferenças com o Mapa da Vulnerabilidade Social do CEM-Cebrap, os dois mapas acabam por apresentar semelhanças, principalmente na concentração de índices de menor vulnerabilidade localizados na zona central da cidade e os piores indicadores irradiados para as periferias.

Outra característica é que temos a localização de bolsões de pobreza dentro de distritos com bons indicadores sócio-econômicos e de ciclos vitais. Os dois estudos comprovam e identificam a incidência da desigualdade social na cidade, bem como a periferização e segmentação sócio-espacial já discutida.

¹⁵ Disponível pela internet no sítio: <http://www.seade.gov.br/produtos/ipvs/pdf/metodologia.pdf>

Mapa 2 – Índice Paulista de Vulnerabilidade Social

Município de São Paulo (2000)



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000; Fundação Seade.

1.2. Considerações sobre os professores na cidade de São Paulo

Considerando indicadores específicos para a educação, a cidade de São Paulo contava, em 2006, segundo o IBGE e o MEC/INEP, com 488.210, no Ensino Médio, apenas 2.157 no Ensino Pré-Escolar e com 1.613.435 matrículas de crianças no Ensino Fundamental distribuídas, em 2006, conforme a Tabela 2 a seguir:

Tabela 2: Total de Escolas e Docentes de Ensino Fundamental em São Paulo conforme tipo de estabelecimento

Tipo de estabelecimento	Total de escolas	Docentes	Matrículas	Estimativa professor/aluno
Estadual	1023	31.968	771.053	24,11
Federal	1	8	181	22,62
Municipal	465	21.036	550.450	26,16
Privado	1189	20.674	291.751	14,11
Total	2678	73.686	1.613.435	21,89

Esses dados são referentes a todo ensino fundamental, de 1^a a 8^a séries. Com a descentralização do ensino vigente, cada vez mais as escolas passam para a administração dos governos locais, sendo que, no município de São Paulo resta apenas uma escola de ensino fundamental de âmbito federal e a rede municipal já é quase a metade da rede estadual. Em termos de número de estabelecimentos de ensino, a rede privada conta com 44,4% das escolas da capital. Quanto às matrículas, 47,8% delas são da rede estadual, contra 34,1% da rede municipal, 18% em estabelecimentos de ensino privados e apenas 0,1% na única escola federal existente. As escolas municipais da cidade são as que possuem a pior estimativa de distribuição de professores por aluno: cerca de 26 alunos por professor, enquanto que nos estabelecimentos particulares existem aproximadamente 14 alunos para cada professor.

Desse total de 1.613.435 matrículas do Ensino Fundamental, 844.730, 52,4%, são matrículas de 1^a a 4^a séries ou anos iniciais e estão distribuídas conforme a Tabela 3:

Tabela 3. Distribuição das matrículas de 1^a a 4^a séries do Ensino Fundamental em São Paulo conforme tipo de estabelecimento

Tipo de estabelecimento	Total de matrículas	Percentual (%)
Estadual	395.837	46,9
Federal	181	0,0
Municipal	289.978	34,3
Privado	158.734	18,8
Total	844.730	100,0

Os dados referentes ao ensino de 1^a a 4^a séries tem pouca alteração em relação ao total de todo o ensino Fundamental, sendo que há um pequeno aumento das matrículas nas escolas municipais e particulares e pequena diminuição nas escolas estaduais e na federal.

O município contava, em 2006, com 14.247 professores de Fundamental I, o que nos dá uma aproximação de 20,4 alunos por professor, diminuindo cerca de seis alunos da estimativa de todo o ensino Fundamental. Isso é o que as estatísticas aproximam, nas escolas estudadas o número de alunos que efetivamente estão nas salas de aula difere para mais. Desse total de professores 97,1% (13.840) são mulheres.

Antes da distribuição dos questionários nas escolas discriminadas no Quadro 1, distribuí os mesmos em uma escola municipal para testar o instrumento. No pré-teste que realizei com os questionários, verifiquei que o primeiro problema nas questões organizadas diziam respeito à presença nas escolas de duas categorias de professores: titulares e adjuntos. A presença dessas categorias e as diferenças estatutárias entre elas forçaram não só a modificação dos questionários iniciais, mas também uma descrição separada dos dados obtidos para cada uma delas.

A Lei Municipal 11.229/92, o Estatuto do magistério Público Municipal, no seu capítulo I, Art 6º criou três classes de profissionais na carreira: Nível I, de professores adjuntos; Nível II, de professores titulares e Nível III, diretores de escola, coordenadores pedagógicos e supervisores escolares.

Todos os cargos eram providos por meio de concurso público e a classificação se dava pela apresentação de títulos. Professores titulares e professores adjuntos tinham as mesmas atribuições e regem igualmente salas de aula. No entanto, existia uma diferença nos direitos e vantagens na carreira entre os professores **titulares** e os professores **adjuntos** e que não eram a diferença salarial, uma vez que todos ingressavam na mesma referência, embora, com o tempo e as vantagens estatutárias dos titulares sobre os adjuntos, havia diferenças salariais. Para começar, professores adjuntos não eram lotados nas escolas, mas nas coordenadorias, ou seja, os professores titulares, desde o ingresso, escolhiam escolas, períodos e turmas e só perdiam as respectivas vagas se pediam remoção ou aposentadoria. Já os adjuntos escolhiam, dentro da abrangência da coordenadoria em que estavam lotados, os cargos vagos, as vagas remanescentes dos titulares afastados, ou por licenças de qualquer natureza ou por assumirem outros cargos como coordenador pedagógico, diretor

ou comissionado nas Coordenadorias ou na própria Secretaria. Penso que por essa situação criava uma série de problemas de confronto e diferenças entre os dois cargos semelhantes, mas com vantagens distintas, o governo municipal reorganizou, em dezembro de 2007, portanto depois da coleta desses dados, o Quadro dos Profissionais da Educação e extinguiu o cargo de professor adjunto¹⁶. Apresento, no entanto, alguns dados referentes ao professores adjuntos que estavam vinculados ao registro inicial da pesquisa

Tivemos, de 2000 a 2005, as quantidade abaixo de pedidos de remoção, sempre bem menor no que diz respeito aos adjuntos, pois eles só podem trocar de Coordenadoria, o que corresponde a mudar radicalmente de região da cidade:

Tabela 4: Remoção 2000 a 2005

Ano	Titulares	Adjuntos	Total
2000	772	160	932
2001	1323	98	1421
2002	835	84	919
2003	1148	114	1262
2004	904	184	1088
2005	578	84	662
Total	5560	724	6284

Fonte: SME – Centro de Informática

Devo destacar que os professores titulares removiam-se entre escolas e que os professores adjuntos entre coordenarias, pois não são lotados na escola. De posse destes dados iniciais e com as escolas selecionadas encaminhei o pedido à Secretaria Municipal da Educação e rapidamente me foi permitida a entrada nas escolas desde que entrasse primeiramente em contato com as Coordenadorias respectivamente responsáveis por elas. Toda a tramitação do meu pedido e a comunicação com as Coordenadorias foi feita por correio eletrônico. Meu contato com as Coordenadorias é que foi por telefone. Algumas delas não encontraram as mensagens eletrônicas de autorização. Em outras não consegui contato a tempo. Tirando duas exceções todas as pessoas das coordenadorias foram muito receptivas e atenciosas.

Quando a Coordenadoria autorizava a pesquisa, enviava mensagem para as escolas e então eu podia entrar e contato e combinar data para a visita. Onde as coordenadoras

¹⁶ Lei 14.660 de 26 de dezembro de 2007.

pedagógicas das escolas facilitaram o contato com as professoras (o que a maioria fez) o retorno dos questionários era maior e a riqueza de detalhes das escolas, também. Naquelas em que havia desconfiança sobre pesquisadores e pesquisas ou nas quais a coordenadora encontrava-se muito atarefada, a dificuldade foi dobrada.

Logo na primeira escola que visitei – EMEF Othelo Franco – tive também a primeira surpresa com relação às expectativas originais: havia escolhido as escolas com menos pedidos de remoção esperando que estivessem nelas as professoras mais antigas e que já haviam transitado o suficiente e adquirido pontos suficientes na carreira para se manterem nas escolas que queriam. Havia, sim, muitos cargos de professores titulares lotados nestas escolas, mas, em algumas escolas, grande parte dos professores não estava ocupando esses cargos. Estavam em licenças, ou ocupando cargos de direção, auxiliar de direção, coordenação pedagógica e mesmo supervisão em outras escolas, nas Coordenadorias. Não havia pedido de remoção porque suas vagas lhes pertencem, estão à espera delas quando deixarem esses cargos ou voltarem das licenças. Quem assume essas classes? As professoras adjuntas. Portanto, em quase todas as escolas realmente encontrei as professoras em final de carreira, as titulares, algumas escolas realmente tinham um quadro grande de titulares em final de carreira ou estabilizado no local, geralmente a periferia. Mas, havia, também, um número significativo de professoras adjuntas nessas escolas, principalmente as mais centrais, ano sim, ano não, substituindo os “donos” das turmas e dos períodos.

1.3. Considerações sobre a pesquisa

Essa pesquisa é composta de duas etapas. A primeira recolhe dados quantitativos, através da aplicação de um questionário, sobre o deslocamento dos professores na cidade e posição das escolas preferidas por eles e porque motivo, além características gerais como idade, filhos, acúmulo de cargos, fatores que podem interferir na escolha da escola. A segunda parte seleciona alguns dentre esses professores para a realização de entrevistas visando aprofundar aspectos da socialização na carreira do magistério.

Para o primeiro momento, a idéia inicial era a de distribuir diversos questionários entre os professores que pudessem esclarecer a dinâmica do percurso pelas escolas no

município de São Paulo. Como distribuir esses questionários? Quantos? A resposta da segunda pergunta foi decorrência da primeira. Acompanhar um simpósio, um congresso, um encontro de formação, ou qualquer grande evento que juntasse um grande número de professores, dentro do perfil descrito na pesquisa, e espalhar indiscriminadamente os instrumentais e tentar recolher o maior número possível de respostas. Depois disso, tabular os dados e distribuí-los dentro da perspectiva da trajetória desenvolvida durante os anos de magistério.

No ano de 2006 não foi possível acompanhar os poucos encontros de professores municipais do segmento de recorte da pesquisa. O ano foi rico em eventos da educação infantil: congressos, cursos, formação. Mas poucos eventos ocorreram, em que um grande número de professores do Fundamental I se encontrassem reunidos. Nos poucos encontros que ocorreram, não consegui a informação ou autorização a tempo.

Criou-se então um impasse: como ouvir um grande número de professores para tentar delinear um percurso? Teixeira (2003) ao comentar as agruras e delícias da pesquisa em sociologia da educação em certo momento chama a prática do pesquisador, o constante ir e vir, a *errância*, entre a formulação de questões, enunciação de respostas, a investigação e a interpretação, de *aventura sociológica* (p.87). Parte dessa aventura tem a ver não apenas com a atividade cognitiva particular do investigador, mas também com a capacidade de criação diante de problemas externos que impossibilitam ou entram pontos chaves da pesquisa. Momentos que paralisam, dificultam a coleta daquilo que é a seiva de todo o trabalho, que fogem à responsabilidade do pesquisador, mas que, diante de sua inexistência, conceitos, teoria tornam-se estanques.

O passo seguinte foi o de pensar em ouvir menos pessoas. Diminuir a amostra. Mas com que critérios? Ouvir quem e onde? A resposta imediata e lógica que apareceu foi a de ouvir os professores nos seus locais de trabalho: as escolas! A rede municipal de São Paulo contava, em 2006, com um total de 445 EMEFs (Escolas Municipais de Ensino Fundamental), ir a todas elas seria uma tarefa quase impossível. A necessidade fez-me, então, procurar respostas nos métodos estatísticos. Segundo Levin (1985) temos dois tipos de amostragem possível: as não casuais e as casuais. O autor esclarece ainda que se todos os componentes de uma população a ser estudada tiverem a mesma oportunidade (probabilidade) de participar da amostra, ela é casual, caso contrário ela é do tipo não

casual (p.120). Dentre as não casuais temos ainda três modos diferentes de eleger os participantes da amostra: a acidental, em que incluímos os sujeitos convenientes e excluimos os inconvenientes, por exemplo um critério de idade ou sexo; outro tipo é o de *quotas*, nesse caso aplica-se à amostra critérios da população geral, no exemplo de Levin, se na população a porcentagem de mulheres é 42% e a de homens é de 58%, levamos em conta a mesma porcentagem na realização da pesquisa, dentro da quota escolhida; a terceira modalidade é a *de julgamento de conveniência*, aquele que, afinal, pareceu melhor se aplicar ao caso desta pesquisa.

A idéia básica aqui envolvida é a de que a lógica, o senso comum ou um julgamento equilibrado podem ser usados na seleção de uma amostra que seja representativa de um grupo maior (população) (LEVIN, 1985, p. 120).

Dessa forma, usei o seguinte critério: se as professoras iniciantes na carreira estão em escolas que não desejam e, ao final do ano letivo, inscrevem-se no concurso de remoção, para conseguirem sair dessas escolas e ficar, ou mais perto de casa, ou em escolas em que podem desenvolver um trabalho melhor, segundo elas mesmas (Ferreirinho, 2004), as professoras com mais tempo de carreira devem estar, hipoteticamente, nas escolas que possuem menos pedidos de remoção, nas escolas de onde ninguém quer sair e nas quais todos querem chegar.

Partindo desse “julgamento equilibrado”, procurei pela listagem publicada no Diário Oficial da Cidade de São Paulo (em 27/09/2006, p.33) e ordenei as escolas conforme as intenções de remoção, desconsiderando se os pedidos foram atendidos ou não. Fiz um recorte grande antecipando as dificuldades que poderiam advir no contato com cada escola, para que fosse possível, se a realidade assim impusesse, desconsiderar algumas delas. As escolas em fundo cinza foram aquelas em que consegui distribuir os questionários e conversar com o diretor/a e ou coordenador/a pedagógico/a, embora o retorno obtido em cada uma delas tenha sido bastante diversificado. No total foram contatadas 17 escolas. Além dessas 17 escolas, tentei ainda contato com outras 03. Conversei no início de 2006 com a coordenadora de uma escola que me disse que só poderia receber pesquisadores em agosto e cheguei a ir até duas outras escolas da listagem, mas em uma delas a coordenadora

pedagógica havia “esquecido” que marcara encontro e conversa comigo, e em outra a coordenadora disse que as professoras eram bastante requisitadas em pesquisas acadêmicas e tinham “certa resistência em participar”. De qualquer forma, com o término do semestre letivo e o recesso escolar, não consegui retornar a nenhuma das 03. Além disso, com a Coordenadoria de Itaquera tive dificuldades em obter a autorização para ir às escolas, devido aos técnicos não encontrarem a mensagem de correio eletrônico que a Secretaria da Educação havia enviado. Só foi permitida a pesquisa na última semana antes do recesso escolar. Não consegui, portanto distribuir os questionários em duas escolas dessa região.

O quadro 2 apresentado na página seguinte traz as escolas com menor número de vagas, ou seja, aquelas nas quais os professores querem permanecer. Observe-se que vagas iniciais são as originárias de turmas que serão oferecidas a mais do que no ano anterior e que, quando o número é negativo, são turmas que deixaram de existir na escola.

Quadro 2. Vagas Iniciais e Potenciais por Coordenadoria da Educação

EMEF	Iniciais	Potenciais	Coordenadoria
RAUL PILLA	-2	0	MP
ANGELINA MAFFEI VITA, DRA.	-1	0	FO
LOURIVAL BRANDÃO DOS SANTOS	1	0	CS
JEAN MERMOZ	2	0	IP
JACKSON DE FIGUEIREDO	2	0	PE
ROGÊ FERREIRA, DEP.	4	0	PJ
MIGUEL VIEIRA FERREIRA, DR.	-1	1	CS
ANTONIO DE SAMPAIO DÓRIA, PROF.	-1	1	SA
ALCIDES GONÇALVES ETCHEGOYEN, GEN.	0	1	BT
GARCIA D'ÁVILA, CTE.	0	1	FO
CELSO LEITE RIBEIRO FILHO	0	1	IP
FARIA LIMA, BRIG.	0	1	IP
PEDRO DE FRONTIN, ALM.	0	1	MP
FRANCISCO ALVES MENDES FILHO – CHICO MENDES	1	1	IQ
MAUA, BR. DE	1	1	PE
JOSÉ MARIA PINTO DUARTE, TTE.	1	1	PJ
CASSIANO RICARDO	-2	2	IP
ELIZA RACHEL MACEDO DE SOUZA, PROFA.	-1	2	CS
DANYLO JOSÉ FERNANDES	-1	2	IQ
SILVIO FLEMING, MJ.	-1	2	PE
CESAR ARRUDA CASTANHO, DEP.	0	2	BT
LORENÇO MANOEL SPARAPAN, PROF.	0	2	CL
LEÃO MACHADO, PROF.	0	2	IP
OCTAVIO PEREIRA LOPES	0	2	JT
OTHELO FRANCO, GEN.	0	2	PE
CACILDA BECKER	0	2	SA
LAERTE RAMOS DE CARVALHO, PROF.	0	2	SA
PRESTES MAIA	0	2	SA
GASTÃO MOUTINHO, CTE	-2	3	JT

De fato, a odisséia foi grande para conseguir visitar e distribuir os questionários nas escolas, por dois motivos, principalmente: as distâncias entre as escolas, que estão distribuídas pelas diversas regiões da cidade e delas para o meu ponto partida; e pela série de entraves burocráticos que, às vezes tiveram que ser transpostos. De todo modo são dois motivos que se associam às principais considerações sobre a trajetória de professores que serão feitas neste trabalho.

Na segunda etapa da pesquisa foram entrevistadas sete professoras titulares na carreira, dentre as que responderam ao questionário anterior, no intuito de evidenciar

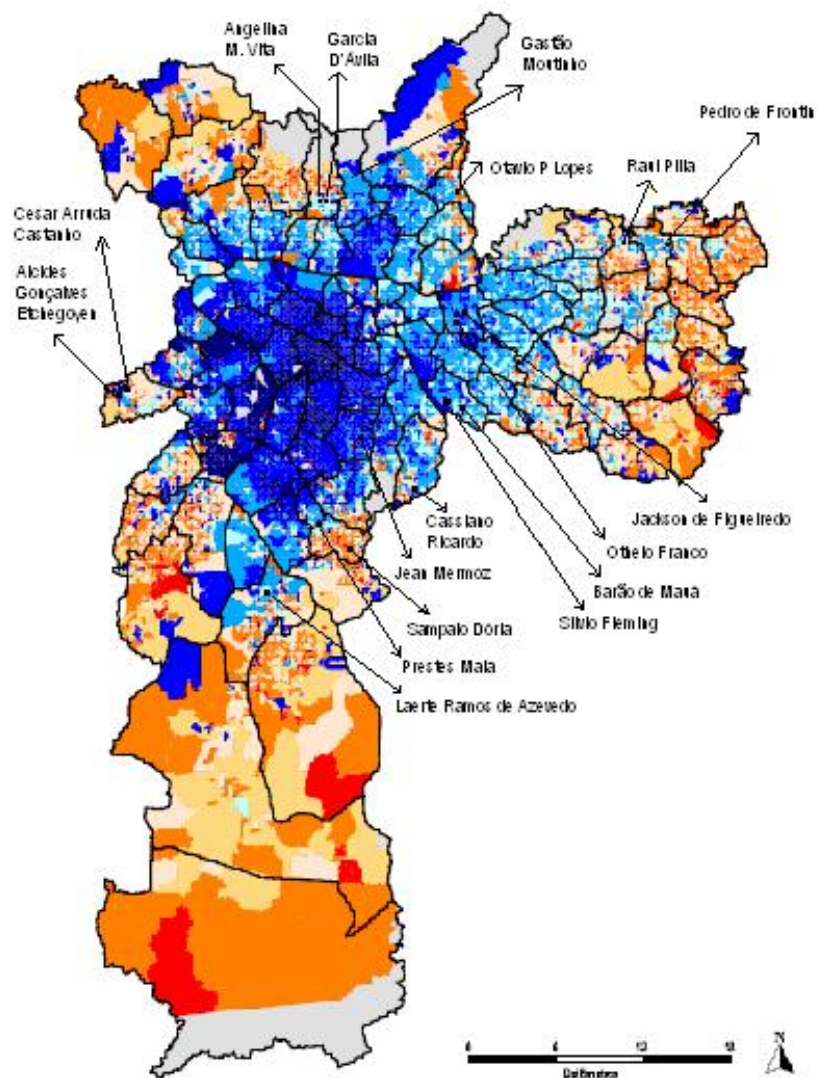
claramente os motivos das mudanças e, especialmente compreender quais as disposições apreendidas na passagem das várias escolas. Esboço dados gerais da professoras adjuntas, em respeito à essas profissionais, que queriam muito serem ouvidas. Mas, na segunda etapa, por questões metodológicas que serão explicadas oportunamente, somente as professoras titulares foram entrevistadas.

1.4. As escolas pesquisadas no cenário da cidade

As dezessete escolas que participaram desse estudo estão distribuídas em sete Coordenadorias da Educação: São Miguel, Freguesia/Brasilândia, Ipiranga, Penha, Santo Amaro, Butantã e Jaçanã/Tremembé. Para facilitar a administração e controle das escolas a Secretaria da Municipal de Educação descentralizou a cidade em treze coordenadorias regionais. A cidade de São Paulo está dividida em trinta e uma subprefeituras, a princípio deveria haver uma coordenadoria de educação em cada subprefeitura, mas a partir de 2005 a administração municipal resolveu unificar algumas coordenadorias. No levantamento inicial apresentado no Quadro 2, que identificou as escolas com menos pedidos de remoção no ano de 2006, tivemos escolas em 11 coordenadorias, apenas na Coordenadoria de São Matheus e Guaianases não aparece nenhuma escola com pedidos de remoção entre 0 e 2. Não conseguimos realizar a pesquisa por motivo de tempo e dificuldades burocráticas em quatro coordenadorias: Pirituba, Campo Limpo, Itaquera e Capela do Socorro.

Muitas das escolas pesquisadas encontram-se em áreas bastante distantes do centro da cidade. Temos escolas que, pela distância do marco zero da cidade (Praça da Sé) seriam consideradas periféricas. Mas, não correspondem exatamente ao conceito de periferia como veremos mais detalhadamente no Capítulo 3, por estarem localizadas em áreas em que o Mapa da Vulnerabilidade Social não identifica com um grau muito alto de vulnerabilidade, ou seja, cruzando os diversos indicadores, encontram-se em territórios em que a renda não é tão baixa, os chefes de família tem uma escolaridade mais alta, existem vários outros recursos públicos de saúde e cultura próximos, a violência também não é alta. No Mapa 3, apresentado a seguir – Mapa da Vulnerabilidade Social – estão localizadas as escolas pesquisadas para que o leitor possa perceber que existe, já no território que ocupam, motivo para a escolha dessas escolas pelas professoras.

Mapa 3 – Vulnerabilidade social com as escolas pesquisadas¹⁷



Legenda:

	Nenhuma privação (grupo 1)
	Privação muito baixa (grupo 2)
	Baixa privação e presença de famílias idosas (grupo 3)
	Média-baixa privação e presença de famílias idosas (grupo 6)
	Média privação e presença de famílias adultas (grupo 4)
	Alta privação e presença de famílias jovens (grupo 5)
	Alta privação e presença de famílias adultas (grupo 7)
	Altíssima privação (grupo 8)
	Sem informação

¹⁷ O mapa da Vulnerabilidade é uma produção do CEM/Cebrap, só localizei no mapa as escolas estudadas.

Como podemos ver, com exceção das EMEF Antonio Sampaio Dória que se encontra em uma área do grupo 5 (média-baixa privação e famílias idosas), mas cercado por setores do grupo 6 (alta privação e presença de famílias jovens) e EMEF Cassiano Ricardo, que está no grupo 4 (Média privação e presença de famílias adultas), todas as outras escolas estão localizadas em setores do grupo 2 (EMEF Jean Mermoz, EMEF Alcides Gonçalves Etchegoyen, EMEF César Arruda Castanho, EMEF Jackson de Figueiredo, EMEF Othelo Franco, EMEF Barão de Mauá, EMEF Laerte Ramos de Azevedo), grupo 3 (EMEF Garcia D'Ávila, EMEF Angelina Maffei Vita, EMEF Otávio Pereira Lopes, EMEF Raul Pilla, EMEF Pedro de Frontin, EMEF Silvio Fleming, EMEF Cassiano Ricardo e EMEF Gastão Moutinho). Em outras palavras não se encontram nas regiões da cidade com maiores privações econômicas e sociais, embora, muitas delas, situadas na periferia. O Quadro 3 traz mais algumas especificações sobre a localização das escolas e o número de turmas e alunos.

Quadro 3. Escolas, localização, turmas e alunos

Escola	Coordenadoria	Distrito	Turmas	Alunos
DEP. CESAR ARRUDA CASTANHO	BUTANTÃ	RAPOSO TAVARES	9	312
BARÃO DE MAUÁ	PENHA	AGUA RASA	21	720
PROF. LAERTE RAMOS DE CARVALHO	SANTO AMARO	CAMPO GRANDE	22	756
GEN. OTHELO FRANCO	PENHA	TATUAPÉ	25	859
JEAN MERMOZ	IPIRANGA	SAÚDE	26	906
PRESTES MAIA	SANTO AMARO	CIDADE ADEMAR	27	1028
MAJOR SILVIO FLEMEING	PENHA	AGUA RASA	28	854
JACKSON DE FIGUEIREDO	PENHA	TATUAPÉ	30	1048
CTE GARCIA D'AVILA	FREGUESIA/BRASILANDIA	CASA VERDE	34	1188
CASSIANO RICARDO	IPIRANGA	SACOMÃ	36	1289
GEN. ALCIDES GONCALVES ETCHEGOYEN	BUTANTÃ	RAPOSO TAVARES	37	1395
DONA ANGELINA MAFFEI VITA	FREGUESIA/BRASILANDIA	CASA VERDE	38	1261
RAUL PILLA	SÃO MIGUEL	VILA JACUÍ	39	1345
CTE. GASTÃO MOUTINHO	JAÇANÃ/TREMembÉ	MANDAQUI	46	1494
ALM. PEDRO DE FRONTIN	SÃO MIGUEL	SÃO MIGUEL	44	1706
OCTAVIO PEREIRA LOPES	JAÇANÃ/TREMembÉ	JAÇANÃ	52	1830
PROF. ANTONIO DE SAMPAIO DÓRIA	SANTO AMARO	CIDADE ADEMAR	59	2256

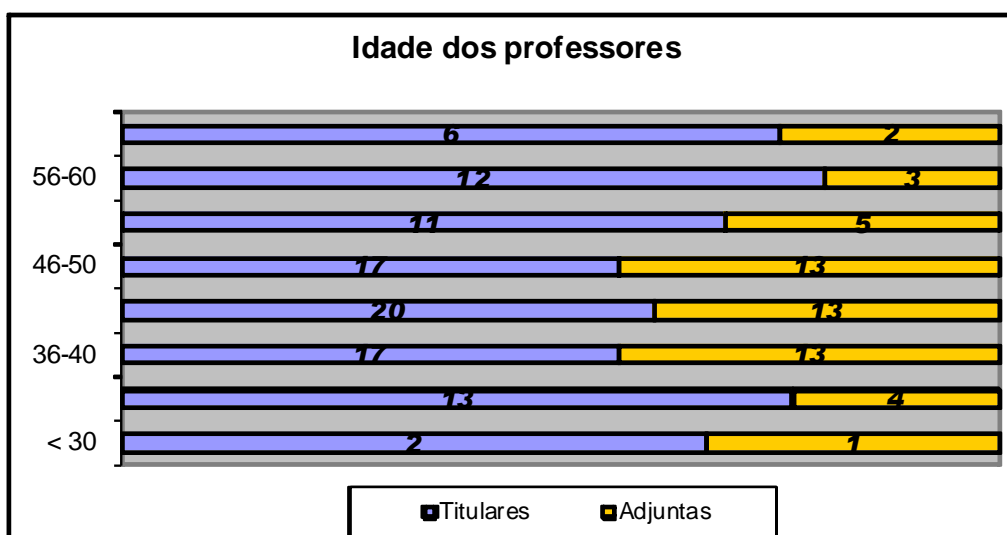
Fonte: SME/2006

1.5. Característica dos professores pesquisados

1.5.1. Característica gerais

Em resumo, estive em 17 escolas, sendo que tive retorno de 156 questionários. Desses questionários 98 são respostas de professores titulares, sendo 95 mulheres e 3 homens e 58 são de professoras adjuntas. Não houve registro de professor adjunto do sexo masculino.

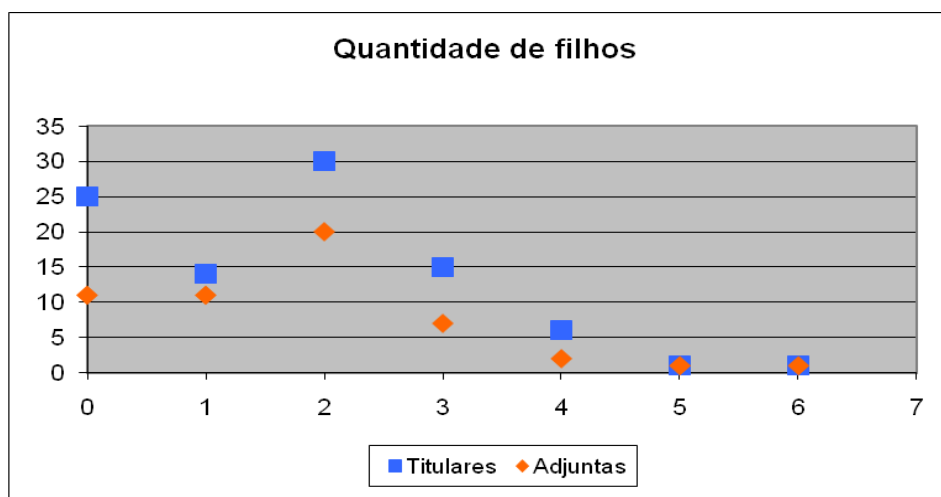
Gráfico 1. Idade dos Professores Pesquisados



O gráfico 1 representa o intervalo de idades no “eixo y” e a o número de ocorrências está escrito em cima da faixa referente à cada vínculo na carreira. Assim, apenas 13,4% das professoras e nenhum dos 3 homens que responderam ao questionário tinham idade inferior a 35 anos (lembrando que os homens estão entre os titulares); mais da metade delas (61,1%) e 2 professores têm de 36 a 50 anos e 25,5% estão na faixa de 51 a 65 anos de idade e o terceiro tem mais de 60 anos e está, como respondeu no questionário, há um ano da aposentadoria, cinco professoras não responderam, três delas, durante o preenchimento verbalizaram que não queriam contar a idade.

Entre as professoras titulares 68,4% eram casadas ou viviam com um companheiro, 28,4% solteiras, separadas ou divorciadas e temos 3,2% de viúvas. Com relação às adjuntas, os dados eram praticamente os mesmos, com porcentagens de 69% entre as que viviam com um companheiro, 27,6% delas eram solteiras ou separadas e 3,45% eram viúvas. Tínhamos 2 homens casados e o outro era divorciado.

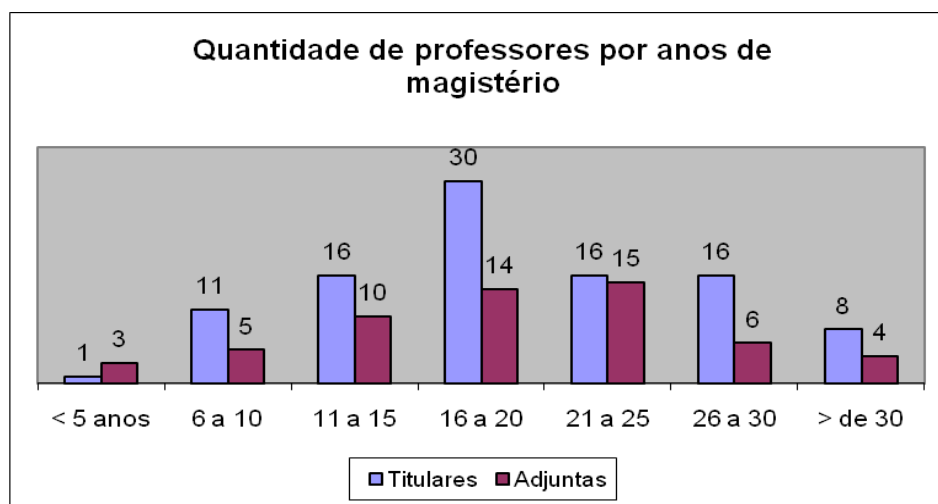
Gráfico 2: Quantidade de filhos



No que diz respeito ao número de filhos (eixo das coordenadas) 20% das professoras adjuntas não tinha nenhum filho, entre as titulares o índice subia para quase 30%. A maioria das docentes 34% tinha 2 filhos (sendo maior a incidência entre as adjuntas 37,7% e de 32,6% entre as titulares). Os homens (incluídos entre os titulares) estavam distribuídos em 2, 3 e 4 filhos.

Grande parte das professoras, pouco mais de 67%, vinha de famílias de professores, sendo, principalmente, tias, primas e irmãs. Entre os homens 100% tinham parentes professores, dois deles uma irmã e o outro os irmãos, cunhados e a filha. Com relação aos anos de experiência no magistério tínhamos a seguinte situação entre os profissionais pesquisados:

Gráfico 3: Anos de magistério



O maior número de titulares, 30,5%, delas, tinha de 16 a 20 anos de magistério, entre as professoras adjuntas a maioria (26%) era ainda mais experiente, entre 21 a 25 anos de profissão. Havia pouca dispersão entre as titulares, mais de 80% concentravam-se no centro da tabela, ou seja, tinham entre 11 e 30 anos de magistério, sendo que cerca de 45% delas tinham entre 16 e 25 anos de experiência, nenhuma delas tinha menos de 5 anos. No caso das adjuntas a concentração é ainda maior: 50% delas tinham entre 16 a 25 anos de jornada, uma delas não respondeu. Entre os homens, um deles havia acabado de ingressar nessa profissão, o único dado de titular com tempo de carreira inferior a 6 anos, outro tinha 18 anos e o nosso veterano tinha 43 anos no magistério. Dessa forma, podemos inferir que as ingressantes não estavam, realmente, nas escolas estudadas. Pelo contrário, encontramos algumas professoras aposentadas que tornaram a ingressar e escolheram essas escolas.

Entre as professoras titulares 60% delas entraram na Prefeitura de São Paulo neste cargo, enquanto que esse é o primeiro cargo no município para metade das docentes adjuntas. Dos três homens, 2 entraram já como titulares e um como professor substituto. A Tabela 5 mostra o cargo em que as professoras titulares e as adjuntas entraram e o número de ocorrências para cada cargo:

Tabela 5: Cargo à época de ingresso na PMSP

Cargo ao ingressar	Titulares	Adjuntas	Homens
Auxiliar de Desenv. Infantil	1	-	-
Substituto	5	4	1
Inspetora de Alunos	1	-	-
Prof Comissionado	6	18	-
Prof Tit Educação Infantil	5	1	-
Secretaria/ Escriturária	2	-	-
Prof Adjunto	12	-	-
Prof Tit Fund I	2	-	-
Eventual	-	1	-
Proprietário Educação Infantil	1	-	-
Mon. Mobral (EJA)	-	3	-
Aposentada-reingressante	2	-	-
Prof. Adjunto Contratado	1	1	-
Total	38	28	1

Pode-se perceber pela Tabela 5 que o cargo de ingresso foi sempre inferior em vantagens na carreira em comparação com o atual. Mais de 31% das professoras titulares

que ingressaram em outro cargo, começaram como professoras adjuntas, às vezes ainda acumulam esses cargos. Cargos comissionados e de substituto estão extintos desde a Constituição 1988 que prevê o ingresso no serviço público apenas por concurso e o estatuto do magistério coloca os integrantes remanescentes de cargos em extinção, sempre em defasagem – na escolha de turmas, na possibilidade de substituição – aos outros cargos efetivos. No entanto, quem possuía esses cargos é obrigado a prestar os concursos que apareçam e se não passar pode vir a ser demitido. Não encontramos nenhum professor nessas condições, mas percebemos que houve, entre todos os que começaram na prefeitura em outros cargos, uma ascendência na carreira ao ingressarem no cargo em que estão. Três professoras contaram como cargo de ingresso o de professor titular porque atualmente encontram-se nos cargos de professora de sala de leitura (2 delas) e a outra como professora de informática educativa.

Quanto ao acúmulo de cargos, exatamente a metade das professoras adjuntas tinha dois vínculos no magistério, contra 41,1% das titulares e os três professores, que necessitavam de mais de um cargo para aumentar os rendimentos. A Tabela 6 traz os cargos que os professores pesquisados acumulavam na rede municipal, estadual e às vezes até com outras ocupações. A maioria das professoras titulares acumulava um cargo de adjunta o que complicava a situação quando tinham que se deslocar da escola em que são lotadas para aquelas em que mantinham um vínculo precário. Três titulares acumulavam cargos em outras redes municipais (Diadema e São Bernardo do Campo), duas delas na educação infantil e uma do ensino fundamental I e uma professora titular, uma adjunta e um dos professores recebiam proventos por serem aposentados da rede estadual.

Tabela 6: Cargos acumulados

Cargos	Titulares	Adjuntas	Mulheres	Homens
Auxiliar de Direção	2	-	2	-
Comissionada	1	1	2	-
Coordenador Pedagógico	-	1	1	-
Diretora	1	-	1	-
PEB I (1)	3	4	7	-
PEB II (1)	2	3	5	1
PDI (2)	-	3	3	-
Prof. Adj Fund I	4	2	6	-
Prof. Tit Fund I	5	2	7	1
Prof. Adj Fund II	1	-	1	-
Prof. Tit Fund II	1	-	1	-
Prof. Adj Educação Infantil	-	3	3	-
Prof. Tit Educação Infantil	10	2	12	-
Prof Especial - DM - Estado (3)	1	-	1	-
Proventos (4)	4	4	8	1
Não indicou cargo acumulado (5)	4	4	8	-
Total	39	29	68	3

(1) PEB – Professor de Educação Básica, I e II, conforme segmento: ensino fundamental I ou II.

(2) PDI – Professor de Desenvolvimento Infantil - cargo que substitui o Auxiliar de Desenvolvimento Infantil, ADI, na Educação Infantil.

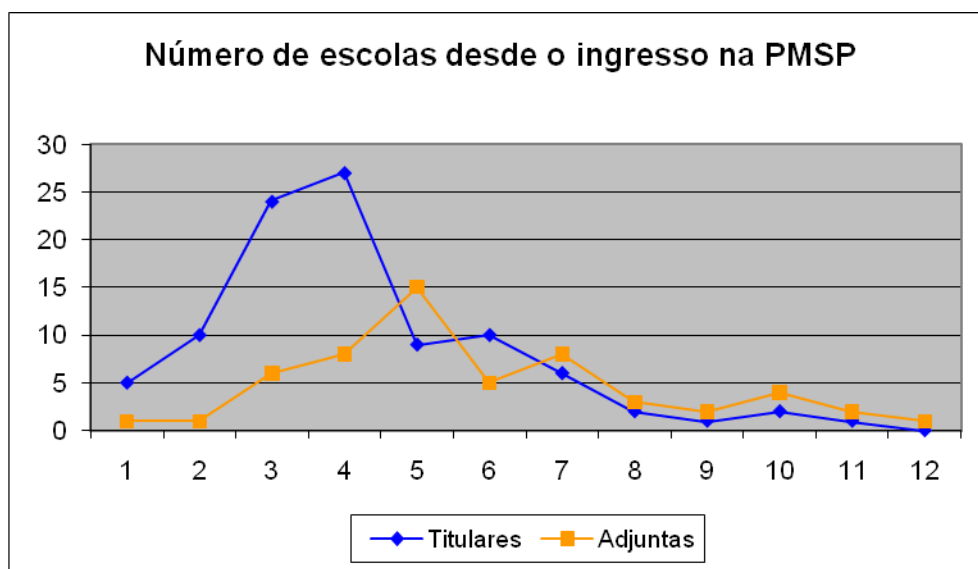
(3) DM – Deficientes mentais.

(4) Aposentado

(5) Não respondeu: a professora respondeu SIM para o acúmulo de cargos, mas não especificou o cargo.

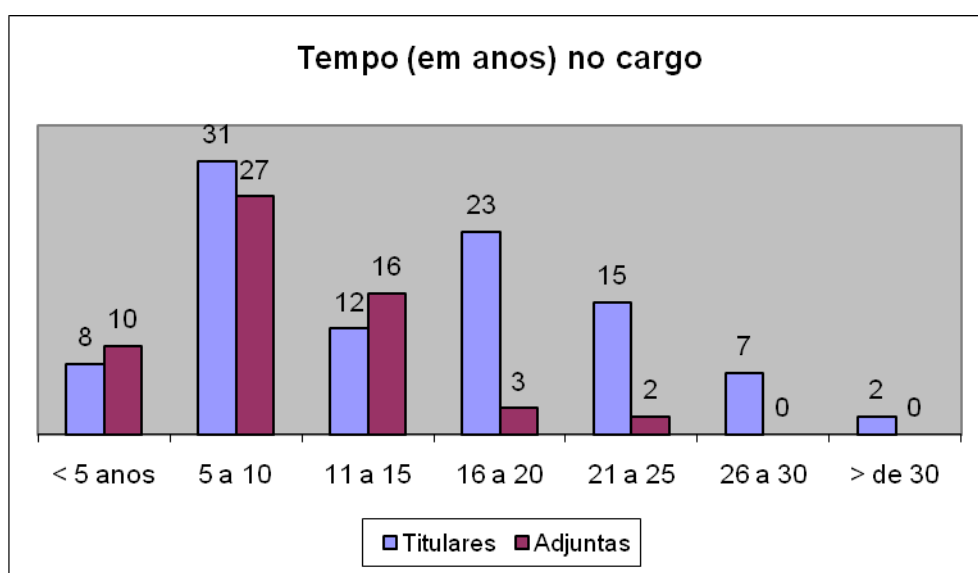
Outra questão que constava nas informações gerais do questionário distribuído era quanto ao número de escolas pelas quais as professoras passaram desde o início da docência. Para efeito de demonstração dos dados, está exposto, neste momento, apenas o percurso na rede do município de São Paulo, mesmo assim, o deslocamento dos professores assume proporções consideráveis. Mais de 80% das titulares passaram por, no mínimo três escolas na prefeitura, entre as adjuntas essa porcentagem sobe para 96,6%, sendo que quase 40% passaram por sete escolas ou mais. Os homens circularam menos: um nunca saiu da escola em que ingressou, outro passou por apenas uma escola além da que se encontrava na época da pesquisa e somente o último passou por quatro escolas no total. O gráfico abaixo apresenta a quantidade de professores (eixo das abscissas, ou “y”) por número de escolas (eixo das coordenadas, o “x”), separados por cargo:

Gráfico 4. Número de escolas na PMSP



Em geral, as mulheres titulares passaram por quatro escolas no período de consolidação da carreira até conseguirem chegar às escolas em que pretendem permanecer, mais de 50% delas tinha de 11 a 25 anos de carreira, só na PMSP. Das 95 professoras titulares dessa amostra, apenas 8 pretendiam pedir remoção no ano em que a pesquisa foi realizada. O que demonstrava que após trilharem por diversas escolas chegaram à ideal, ou à mais próxima de suas residências.

Gráfico 5. Tempo no cargo



Temos um número grande – quase 32%, 31 professores titulares que tinham de 5 a 10 anos no cargo – isto é resultado, como já dissemos, dos concursos realizados nessa época. A vida das adjuntas era mais difícil, 63,8%, ou seja 37, delas tinham até dez anos no cargo (Gráfico 5), mas a maioria, quase 26%, ou seja, 15 delas já haviam passado por cinco escolas, conforme o Gráfico 4. Por isso, só 20% considera positiva a mudança constante de escola. Entre os homens, temos um representante de cada fase: um que acabou de ingressar como professor na prefeitura de São Paulo, outro que tem 18 anos e o veterano com 31 anos no mesmo cargo, na mesma escola.

1.5.2. Remoção, mudanças, motivos e argumentos:

Professores Titulares

Indaguei aos professores titulares quais foram os motivos das remoções anteriores (questão 23). Não era necessário escolher apenas uma opção, solicitei que ordenassem entre alguns motivos já elencados aqueles que mais representassem suas realidades e deixei espaço para que fossem detalhados outros motivos não contemplados entre as alternativas que disponibilizei. Dessa forma, o Tabela 7, representa as escolhas feitas dentro das alternativas que selecionei e o Tabela 8, as respostas espontâneas colhidas nos questionários.

Tabela 7: Motivo das remoções anteriores

MOTIVOS	1º Motivo	2º Motivo	3º Motivo	4º Motivo	5º Motivo	6º Motivo	Total
Queria trabalhar mais próximo de casa	73	5	1	-	-	-	79
Queria ir para uma escola com um projeto pedagógico melhor	3	8	-	-	-	-	11
Não se dava bem com o grupo de professores	-	-	-	-	-	-	-
Não se dava bem com a direção da escola	-	-	1	-	-	-	1
A escola ficava numa área muito violenta	2	8	1	-	-	-	11
O trabalho com as crianças daquela comunidade era muito difícil	1	2	2	-	-	-	5
O trabalho com as famílias era muito difícil	-	-	-	2	-	-	2
Não tinha parcerias, o trabalho era solitário	-	-	1	-	1	-	2
Não tinha mais como contribuir nessa escola	1	3	-	-	-	1	5
Queria mudanças radicais	-	1	-	1	-	-	2
Não respondeu	5	-	-	-	-	-	5

Entre os motivos mais citados pelos professores titulares tínhamos que, a grande maioria das professoras (92,9%, 79 delas) citou querer trabalhar próximo de casa como

primeiro, segundo, ou terceiro motivo mais importante das remoções anteriores, sendo que para 2 deles era o principal motivo para se remover de uma escola. Como o segundo motivo mais citado apareceu a mudança em busca de uma escola com um projeto pedagógico melhor (12,9%, 11 respostas), sendo que 3 professores escolheram este como motivo principal. A mesma porcentagem de pessoas disse ter sido motivada principalmente – duas respostas – ou como segundo (8 respostas) ou terceiro motivo (1 retorno) a escola anterior localizar-se em um área muito violenta. Cinco professoras (5,8%) responderam que o trabalho com as crianças da comunidade em que a antiga escola ficava era muito difícil e mais cinco responderam que mudaram porque não tinham mais como contribuir na escola antiga. Duas professoras afirmaram como quarto motivo de remoção a dificuldade de trabalho com a comunidade da escola, outras duas que quiseram sair porque não tinham parcerias, o trabalho era muito solitário e mais duas mudaram por quererem mudanças radicais. Apenas uma professora saiu de uma escola porque não se dava bem com a direção e nenhuma se removeu por não se dar bem com o grupo de professores. Quando forem analisadas as respostas por escola, mais detalhes sobre o cruzamento entre o número de escolas e os motivos serão esclarecidos.

Tabela 8: Motivo das remoções anteriores – respostas espontâneas¹⁸

Motivos	1º Motivo	2º Motivo	3º Motivo	4º Motivo	total
Ficar mais próximo da outra escola em que leciona (EMEI)	-	2	1	-	3
Ingressou em outro cargo (prof Titular, o atual)	-	1		-	1
Ingressou nesta, ingressou próximo à residência, nunca pediu remoção no cargo de titular ou nunca pediu remoção, pois ingressou nessa escola, após aposentar-se	9	-	-	-	9
Marido mudou de trabalho, mudaram a região de moradia	1	-	-	-	1
Mudança de bairro	-	1	-	-	1
Mudança de período (trabalhar de manhã)	-	1	-	-	1
Não especificou	-	1	-	-	1
Quando ingressou foi parar em outra coordenadoria (Zona Norte, Parada de Taipas); considera o local carente, mas com projeto excelente	-	1	-	-	1
Sempre teve vontade de estudar nesta escola, como não foi possível, decidiu que iria trabalhar nela	-	-	1	-	1
Usa o carro para transporte, a gasolina e seu preço influenciaram	-	-	1	-	1

¹⁸ Dois dos homens estão inclusos nessas respostas.

Dentre os professores que responderam ao questionário, 9 (10,2%) nunca haviam se removido, já ingressaram na escola em que estavam à época da pesquisa, ou porque conseguiram ingressar próximo de casa ou porque reingressaram e com a alta pontuação já conseguiram escolher onde queriam. Duas dessas respostas eram de homens, ou seja, dos três representantes do sexo masculino só um passou por outras escolas antes de chegar onde estava. Analisando-se os outros motivos levantados, quase todos fazem referência a questões de acessibilidade da escola: para uma delas, o marido mudou de trabalho e mudaram a região de moradia; em outro caso, houve mudança de bairro; outro motivo apresentado é que a professora foi parar em outra Coordenadoria e deduz-se que, apesar no trabalho ser considerado excelente no local onde estava, a escola era distante; e, outra resposta, considerou que o carro era o seu transporte e não poderia gastar muita gasolina no deslocamento. Todas essas respostas estão relacionadas com a distância e a acessibilidade das escolas anteriores em comparação com a que se buscava na remoção. De qualquer forma, essa questão espacial e sua relação com as questões de gênero e trajetórias individuais, poderão ficar mais claras no desenrolar dessa pesquisa.

Houve outra resposta, esta de cunho bastante particular, mas se considerarmos os outros dois motivos que a mesma pessoa colocou além do motivo afetivo apresentado, ela também pode ser considerada como um caso de proximidade: a professora justificou que o terceiro motivo porque quis se remover para essa escola é que sempre desejou estudar nela, como não conseguiu, decidiu que trabalharia nela – podemos concluir que a escola de que ela fala fica próxima a sua casa, pois o primeiro motivo apresentado pela mesma professora para se remover é que queria trabalhar próximo de casa e o segundo porque queria uma escola com projeto pedagógico melhor (essa é a quarta escola pela qual ela passou).

As duas respostas restantes dizem respeito à conciliação de cargos: uma teve que ficar próxima a EMEI em que dá aulas em outro turno e outra porque entrou em outro cargo como titular e, provavelmente, como ingressante na carreira, escolheu entre aquelas que estavam disponíveis e teve que conciliar a distância do outro cargo para poder acumulá-los.

Como disse anteriormente, apenas oito das 95 professoras titulares pretendiam pedir remoção à época em que a pesquisa foi realizada e nenhum dos homens pretendia mudar de escola. No questionário constava a pergunta número 25 sobre o motivo da remoção atual e a exemplo da questão das remoções anteriores, havia os motivos organizados na própria

questão e o espaço reservado para os motivos espontâneos revelados pelas professoras. Das oito respostas, em metade delas o primeiro motivo para o pedido de remoção da escola em que se encontravam era poder trabalhar mais próximo de casa; uma delas colocou como segunda justificativa que não tem parcerias, o trabalho é muito solitário. Os outros motivos aparecem na Tabela 9, a seguir:

Tabela 9. Motivo da remoção atual – respostas espontâneas

Outros motivos	Quantidade
Mudança de período (para poder ficar mais próxima das filhas)	1
Ir para a periferia, pois se considera mais necessária lá. Percebeu com as "andanças" que as escolas "centrais" enfrentam mais problemas que emperram o trabalho	1
Problemas com o horário de trabalho	1
Mudança de residência, quer que a unidade de trabalho fique próxima	1

Como se vê, uma das respostas continuava sendo a questão da proximidade com o local de moradia, a escola que ficava próxima já não é aquela que estava à época da pergunta. Outros dois motivos referem-se à questões burocráticas da carreira: mudar de período (para isso tem que se remover, pois está em uma escola em que o Fundamental I ocorre todo no mesmo período) para poder ficar mais próxima das filhas e problemas com o horário. Novamente questões relacionadas com a organização burocrática da carreira. Uma das professoras colocava uma justificativa com relação à localização da escola e as implicações sociais das escolas centrais x periféricas, dizendo ser mais necessária nas últimas e afirmando que as escolas mais centrais tinham outros problemas que, segundo ela, emperram o trabalho, aqui uma mudança forjada pela configuração geográfica da distribuição das escolas.

Não apresentarei aqui os resultados obtidos com as professoras adjuntas, pelos motivos já expostos, mas é interessante notar que o que era crucial na hora da remoção para as professoras titulares, aparece para as adjuntas com 4% dos transtornos causados, ou seja, a questão do deslocamento entre as escolas. Nem nos desabafos, que contam com expressivos 13,7% dos comentários provenientes dos questionários, há a reclamação mais consistente quanto à mudança de localização das escolas todo ano. De qualquer forma é importante ressaltar que, existe também entre as professoras adjuntas uma preocupação com o deslocamento e que, por alguma razão passa a ser, para as titulares, o principal

motivo e objeto de desejo (a escola próxima de casa), que justifica optarem por passar por todas as outras dificuldades apresentadas nas respostas das professoras adjuntas na mudança constante de escolas.

1.6. Planos para a carreira

No sentido de perceber se a carreira ainda tem atrativos para os professores pesquisados, uma das questões (número 26) indicava justamente planos para a carreira. Havia cinco indicações de resposta e espaço para colocarem outros planos que não os contemplados no enunciado. Não era necessário dar apenas uma respostas, era possível indicar vários planos, apenas identificando por número as prioridades. Os questionários trouxeram, no total, 195 planos para a carreira, sendo que às vezes, a mesma professora, apontando dois motivos ao mesmo tempo.

Tabela 10: Planos para a carreira

Planos para a carreira	1º Plano		2º Plano		3º Plano		Total
	Titulares	Adjuntas	Titulares	Adjuntas	Titulares	Adjuntas	
Dar aulas até me aposentar	51	30	5	4	-	-	90
Prestar outros concursos para CP(2), diretor ou supervisor	30(1)	16(1)	2	2	-	-	50
Abandonar o magistério	2(1)	-	2	-	-	-	4
Diminuir o número de aulas	10	3	4	3	-	-	20
Dar aulas em escolas particulares	-	1	1	-	-	1	3
Não respondeu	1	-	-	-	-	-	1

(1) Uma resposta masculina

(2) Coordenador Pedagógico

Tanto entre as professoras titulares, quanto entre as adjuntas, 46,1% pretendiam continuar dando aulas até se aposentar, entre os homens nenhum deles pretendia continuar dando aulas até o fim da carreira, embora o que disse que iria abandonar o magistério estava a um ano da aposentadoria e continua em sala de aula. Em segundo lugar (25,6%), também entre os dois cargos estava a opção de continuar ascendendo na carreira, prestando outros concursos, estavam inclusos nesta resposta os outros dois representantes do sexo masculino. Um pequeno número de professores pretendia abandonar o magistério, apenas 4, o que representa 2% das respostas; no entanto, se considerarmos que o professor veterano que respondeu o questionário estava lecionando até o ano em que a pesquisa foi

realizada e pretendia se aposentar no ano seguinte... Ele só vai abandonar o magistério após uma vida dedicada a ele. Grande parte das professoras que respondeu que vai dar aulas até se aposentar, como segundo plano, colocou prestar outros concursos em primeiro, ou seja, se não mudarem de cargo, aposentam-se em sala de aula. Diminuir o número de aulas (às vezes mantendo um vínculo só) era o desejo de 10,3% das professoras. A Tabela 11 traz outros planos das professoras, alguns desabafos e alguns sonhos:

Tabela 11: Planos para a carreira – outras respostas

Titulares	1º Plano	2º Plano	3º Plano
1-Salário melhor para trabalhar menos e dedicar-se mais à turma			1
2- Ingressar em novo cargo e contar tempo para a aposentadoria		1	
3- Fazer/terminar pós-graduação		1	
4- Dar aulas de Cultura Afro-Brasileira em Universidade		1	
5- Continuar na carreira, mas não acumular cargos	1		
6- Trabalhar com formação de professores	2		
7- Dar aulas enquanto lhe faz bem	1		
8- Montar um projeto para trabalhar com Literatura com crianças carentes			
9- Pretende ficar apenas com um cargo: o de Titular		1	
10- Trabalhar na área de alimentação, mas continuar lecionando		1	
Adjuntas	1º Plano	2º Plano	3º Plano
11- Aproveitar as oportunidades que a vida oferece	1		
12- Fazer e praticar atividades menos estressantes	1		
13- Continuar no cargo de auxiliar de direção (já prestou concurso)	1		
14- Continuar trabalhando, apesar do desinteresse das crianças e dos pais		1	
15- Fazer mestrado e dar aula no ensino superior		1	
16- Quando for chamada no Estado, dar aulas em outra cidade	1		
17- Melhorar sua didática	1		
18- Citou uma escola particular específica onde quer dar aulas	1		
19- Ser Titular, ter sua sala de aula e poder escolher essa mesma escola	1		
20- Aposentar-se e no outro cargo e voltar a ser professora	1		
21- Amenizar a carga horária com outro serviço em outra área		1	
22- Aperfeiçoar-se, para, futuramente, dar aulas em Universidades		1	
23- Ter um trabalho mais gratificante e lucrativo e menos estressante	1		1

Como se pode observar, algumas questões, tanto das titulares como das adjuntas, tinham relação com a diminuição da carga de trabalho ou do estresse: as questões número 1, 5, 9, 19, 12, 14, 21 e 23. São respostas um pouco carregadas de amargura e dizem respeito a diminuir o ritmo, melhorar os rendimentos, não acumular cargos, conciliar profissões diferentes para poder ter mais prazer ou para poder se dedicar mais às turmas. Outro grupo de respostas tinha uma entonação mais esperançosa e falavam de cursos a fazer, projetos em vista, escolas particulares. São as respostas com os números 2, 3, 7, 8,

13, 16, 17, 18, 19 e 20. Expressavam algum desejo ou vontade de continuar investindo na carreira e nos estudos. A resposta de número 11 também era carregada de otimismo, embora não especifique um plano em si. Outro grupo queria estudar ou terminar estudos e pretendia ingressar no magistério do nível superior ou trabalhar na formação de professores: respostas 4, 6, 15 e 22.

Apesar das dificuldades apontadas no exercício da profissão que apareceram até agora, apresento nesse aspecto também os dados das adjuntas, 22,5% dos titulares, incluindo os três homens, e 17,3% das adjuntas responderam que estavam muito satisfeitas com seu desempenho profissional. A grande maioria, 63,3% das titulares e 63,8% das adjuntas responderam à questão de número 26 sobre a satisfação com o desempenho, que estavam satisfeitas com suas atuações dentro das condições de trabalho oferecidas. Apenas 3,1% das titulares e mais que o dobro dessa porcentagem (6,8%) das adjuntas estavam insatisfeitas com a sua atuação. Também para esta questão outras respostas apareceram.

Tabela 12: Satisfação com o desempenho – outras respostas

Titulares	Quantidade
Busca se aperfeiçoar cada vez mais	1
Está cursando pedagogia para aperfeiçoar o trabalho pedagógico	1
Está muito satisfeita com seu trabalho, mas insatisfeita com a falta de valorização do professor e condições de trabalho	1
Não respondeu	1
Não totalmente insatisfeita, mas há muitas frustrações pela falta de interesse dos alunos	1
Satisfação seria maior se tivesse condições de saúde (voz)	1
Sente-se cansada com dois cargos	1
Tenta fazer o melhor, dentro das condições oferecidas, mas gostaria de exercer um trabalho melhor, se fosse possível	1

Nessa abertura de respostas espontâneas, as professoras tentaram colocar um pouco das insatisfações com as condições de trabalho, com os alunos, com a falta de valorização e reconhecimento da profissão, com as limitações ao próprio desempenho. De qualquer forma a grande maioria dos professores a quem o questionário deu voz continuará na carreira apesar das dificuldades encontradas.

1.7. A escola dos sonhos

O plano de pesquisa considerou a intenção de descobrir qual escola os professores gostariam de trabalhar, se havia coincidência com a que se encontram à época da pesquisa e

– principalmente as titulares, pois o motivo inicial de seleção dessas escolas era a de encontrar professoras que não queriam mais se remover e que já teriam passado por outras escolas até chegarem àquela escolhida, para poder ouvi-las depois em entrevista e descobrir as alterações nas trajetórias que essas mudanças provocaram. Embora o dado já apresentado de que apenas 8% dos professores titulares pretendiam participar do concurso de remoção no final do ano em que a pesquisa foi realizada, não se sabia ao início sobre isso, embora houvesse uma “desconfiança” indicada pelas leituras e pesquisa anterior, por isso considerei, na elaboração do questionário, importante saber se a escola em que se encontram é a escola em que gostariam de estar realmente, e tornou-se especialmente importante depois que ficou constatado que o principal motivo de remoção é a vontade de trabalhar próximo ao local de moradia. Porque, nesse momento outra pergunta se fez: a escola ideal para elas é apenas aquela que se encontra mais próxima das residências ou ela tem outras características? Com o intuito, também, portanto, descobrir qual é essa escola ideal – mesmo antes de saber o que os dados das questões anteriores trariam - é que foram elaboradas as três últimas questões do instrumento de pesquisa com perguntas que possibilitaram a resposta aberta (sem indicação de respostas a serem assinaladas): “em qual escola você considera que teve mais prazer com o magistério?”, “o que você considera que contribuiria para a melhoria de seu trabalho?” e “em que escola você gostaria de trabalhar e por quê?”. Apresentarei portanto, somente o resultado das respostas obtidas com os professores titulares, pois na continuidade da pesquisa apenas esse grupo participou do recorte metodológico adotado.

Entre os professores titulares, homens e mulheres, 48% responderam que a escola que tiveram mais prazer com o magistério foi a que se encontravam no ano da realização da pesquisa, inclusive os três representantes masculinos. Empatados em número de respostas, com 24,5% cada um, ficaram as escolhas de escolas que não eram aquelas em que se encontravam naquele momento e outras respostas, como veremos, bastante diversificadas e generalizadas. Não responderam a essa questão 3% dos professores.

Iniciando a descrição das respostas às três últimas perguntas do questionário, a próxima tabela traz as justificativas dos professores titulares que escolheram a escola que estão como aquela em que tiveram mais prazer em trabalhar. Na Tabela 13, a seguir, as respostas são agrupadas em sete blocos: **importância do grupo de trabalho; devido à**

organização da escola; a proximidade da escola; identidade profissional; importância da comunidade escolar; adaptação e considerações gerais.

Tabela 13: Escola em que teve mais prazer com o magistério - Titulares quando escolheram a escola em que se encontravam

Motivos relacionados à importância do grupo de trabalho	Quantidade
Grupo unido, dinâmico, produtivo, esforçado, dedicado, excelente	11
Solidariedade, humanidade, troca entre o grupo	4
Escola pequena, grupo mais coeso	3
Coordenação e direção ótimas e comprometidas	3
Ambiente é bom, acolhedor harmonioso	3
Gosta dos gestores, são democráticos, competentes, amigos e principalmente, justos	2
Sente-se em casa, satisfeita com o trabalho, com a escola	2
Equipe tem um bom trabalho	1
Empenho do grupo em conseguir bons resultados, porém prezam a amizade	1
Pessoas entrosadas e maioria se empenha para que a escola cresça	1
Apoio da equipetécnica nas questões disciplinares e pedagógicas	1
Boas condições de trabalho, respeito e amizade	1
Motivos relacionados com a organização da escola	Quantidade
Bom projeto pedagógico	3
Embora haja limitações, a escola é excelente	1
Tem o material de que necessita	1
Tem mais tempo para dedicar-se aos estudos	1
Acompanha o projeto pedagógico	1
Motivos relacionados com a proximidade da escola	Quantidade
Próxima a sua residência	4
Fácil localização	1
É fácil de "ir e vir"	1
A mesma que seus filhos estudaram	1
Motivos relacionados com a identidade profissional	Quantidade
Respeito e valorização do trabalho	1
Tem o trabalho reconhecido	1
Está satisfeito (1)	1
Conseguiu satisfação pessoal (1)	1
Tem um cargo efetivo	1
Motivos relacionados com a importância da comunidade escolar	Quantidade
Maioria das famílias "interessadas"	1
Nível da clientela é satisfatório	1
Alunos interessados	1
É a escola do seu bairro, trabalha para melhorar a sua comunidade	1
Por trabalhar com grupos de alunos com dificuldade de aprendizagem	1

Motivos relacionados à adaptação	Quantidade
Adaptou-se à escola	1
Estabilizou-se	1
Porque está nesta há 12 anos	1
Considerações gerais	Quantidade
Disse que era aquela em que se encontrava, mas não especificou o motivo	7
Hoje é uma professora melhor	1
Quando os alunos vinham à escola com vontade de aprender e os pais apoiavam os professores	1
A do presente, pois é sempre possível modificá-lo, o passado, já foi	1
Só trabalhou nesta (1)	1
Está aprendendo e evoluindo muito	1
Ama demais e o prazer é redobrado nesta escola	1
Está aprendendo e evoluindo muito	1

(1) Respostas masculinas

Há nessas respostas, identificação com o grupo de trabalho, com o corpo técnico da escola, com o projeto pedagógico, organização das jornadas, no total, 64,8% das justificativas de estarem tendo mais prazer no magistério nesta escola.

As respostas relacionadas com a proximidade da escola e importância da comunidade e alunos – 16,3% das justificativas - formam também um bloco relacionado à configuração geográfica da cidade, como veremos nos capítulos seguintes, que torna as distâncias maiores do que já são, devido às dificuldades de locomoção e acesso aos bens públicos, que se relacionam com as demais ocupações que as mulheres assumem em suas casas, o que impõe uma rotina apertada para ser quebrada com tempo de locomoção e que, por fim, aproxima os iguais no território, fazendo com que as os vizinhos sintam-se semelhantes, adaptados, que haja uma cumplicidade, apesar dos conflitos, questões que podem se relacionar a um *habitus* urbano, como estou chamando, ou aos “efeitos de lugar”¹⁹ como conceitua Bourdieu (2003b, 2003d).

¹⁹ Bourdieu (2003d) discute as relações entre os espaços físico e social, em que a divisão do espaço geográfico das cidades está implicada nas relações sociais e distribuição desigual de capitais: *O espaço social reificado (isto é, fisicamente realizado ou objetivado) se apresenta assim, como a distribuição no espaço físico de diferentes espécies de bens ou serviços e também de agentes individuais e de grupos fisicamente localizados (enquanto corpos ligados a um lugar permanentemente) e dotados de oportunidades de apropriação desses bens e desses serviços mais ou menos importantes (em função de seu capital e também da distância física desses bens, que depende também de seu capital). É na relação entre a distribuição dos agentes e a distribuição dos bens no espaço que se define o valor das diferentes regiões do espaço social reificado* (Bourdieu, 2003d, p. 161).

Importante perceber, como já foi dito, que pela importância representada nos motivos gerais para a remoção, no momento de escolha da escola que deu mais prazer em trabalhar, o número de justificativas relacionadas à proximidade da escola, não chega a 20%. Mas, às vezes, após terem conquistado aquilo que desejavam, estar perto de casa, como este deixou de ser um problema, pode ser esquecido com relação aos outros motivos que se apresentam como relacionamento com o grupo de trabalho ou aqueles que estão mais próximos do vocabulário da educação; proposta pedagógica, grupo de trabalho, coesão.

A Tabela 14 traz as respostas das professoras titulares que não escolheram a escola em que estão como aquela em que tiveram maior prazer em trabalhar (24,5%). O número total de respostas é maior que o de pessoas que escolheram outra escola como preferida, isto porque algumas das professoras deram dois ou mais motivos para sua escolha. Agrupei as respostas como no caso anterior, algumas categorias estão ausentes, em compensação aparece um novo tipo de justificativa: a da escola que contribuiu, de alguma forma para a organização e oportunidades na carreira da professora ou, ao contrário, causou o afastamento da escola.

Tabela 14: Escola em que teve mais prazer com o magistério - Titulares quando não escolheram a escola em que se encontravam

Motivos relacionados à importância do grupo de trabalho	Quantidade
Grupo unido, dinâmico, produtivo, esforçado e dedicado, que "veste a camisa"	5
Escola pequena, grupo mais coeso	1
Trabalho sério do grupo	1
Obtinham resultados positivos	1
Numa creche da CESP teve o mesmo prazer que na escola atual pelo empenho do grupo e amizade	1
Equipe maravilhosa, aprendeu muito	1
Tinha muitos amigos no magistério, tinham se formado juntos e foi o ano que se casou	1
Em uma EE em que estava como diretora e realizaram várias atividades como grupo de professores que lhe deu bastante satisfação	1
Motivos relacionados com a importância da comunidade escolar	Quantidade
A comunidade melhor, tranqüila	2
Escola pequena, conhecia mais os alunos e professores	1
Escola pequena, clientela seleta, equipe comprometida	1
Apesar das dificuldades das crianças no processo de aprendizagem, elas eram gentis e esforçadas	1
Mais gratificante na periferia	1
Crianças envolvidas	1
Comunidade carente, envolveu-se em projetos sociais	1
Motivos relacionados com a organização da escola	Quantidade
Número menor de alunos em sala	1
Material didático adequado e em quantidade	1
Acompanhamento pedagógico	1
Cursos de atualização	1
O horário favorecia pegar as turmas que mais gosta (alfabetização)	1
Motivos relacionados com a identidade profissional	Quantidade
Valorizam o professor	1
Numa escola em que valorizaram muito seu trabalho apesar das condições precárias	1
A maioria das professoras era militante, considera posicionamento político fundamental para um trabalho mais democrático	1
Motivos relacionados à adaptação	Quantidade
Numa escola em que trabalhou 12 anos, mas não justificou	1
Motivos relacionados à organização da carreira	Quantidade
Ficou muito tempo e teve que se remover para poder "ter acúmulo lícito"	1
Numa EE foram oferecidas muitas oportunidades de trabalho (professor, auxiliar de direção, assistente de diretor e diretor de escola)	1
Escola onde ficou 13 anos, tinha outro cargo (CP) e desenvolveu projetos diferenciados com a equipe do Fundamental II	1
Desabafos	Quantidade
Muito do que sabe e faz, o perfil profissional, deve a essa escola	1
Aconteceram muitas realizações em sua vida profissional (EE)	1
Disse o nome da escola, mas não justificou	1

Aqui também as respostas relacionadas com a empatia com o grupo de trabalho, realização de um trabalho coletivo, ou seja, integração com a escola e as questões ligadas à sua organização apareceram como causa da preferência das professoras por essas escolas. Não tínhamos nenhuma resposta referente à distância da escola, obviamente porque, pelo fato de as professoras estarem na escola de sua preferência e um número muito pequeno queria se remover, e essas escolas mais próximas não foram consideradas como aquelas em que essas professoras mais se realizaram profissionalmente, do que se deduz: que as escolas escolhidas como as melhores para o trabalho não eram, necessariamente, as mais próximas de suas casas. A novidade é que aparecem aqui motivos relacionados com oportunidades que determinadas escolas ofereceram de ascensão na carreira e ocupação de outros cargos; ou, ao contrário, gostaram mais dessas escolas justamente por estarem em outros cargos, com outro nível de poder, de reconhecimento, de rendimentos. Aparecem também questões burocráticas, também ligadas com a carreira, que acabaram por fazer com que uma das professoras tivesse que desistir do trabalho na escola que mais gostava.

Houve ainda um grupo de professoras que deu outro tipo de resposta a essa mesma questão; são professoras que citaram “todas as escolas” pelas quais passaram, ou citaram duas ou, então, desconsideraram as escolas e afirmaram que “fazem seu trabalho” onde quer que estejam. Outras aproveitaram o espaço para desabafar ou tecer considerações a respeito da profissão.

Dessa forma, podemos considerar que independente de ser a escola em que estão ou não, o que importou para a maioria das professoras representadas nessa pesquisa, na escolha da melhor escola para trabalhar foram especialmente a adaptação ao grupo de trabalho e à organização da escola, tanto quanto ao funcionamento, como a prática pedagógica. Também o local em que se sentiram mais valorizadas, ou, dizendo, de outra forma, em que a posição que ocupavam inspirava respeito, tanto na escola quanto em relação aos alunos e comunidade. Não é uma escola em si, mas um momento de suas trajetórias, que talvez não se repita se elas retornarem a essas mesmas escolas e que, no caso daquelas que escolheram a escola em que estão, cada vez mais achem essa a escola ideal, uma vez que estarão cada vez mais adaptadas e ajudando na configuração de sua cultura.

A questão seguinte perguntava aos professores o que, na sua opinião, faltava para a melhoria do trabalho. Pouco mais de 10% do professores titulares não responderam à questão, dentre estes dois dos homens. Há um maior número de respostas que o de questionários porque grande parte citou mais de um item.

Tabela 15: O que contribuiria para a melhoria de seu trabalho – Titulares

Motivo	1º Lugar	2º Lugar	3º Lugar	4º Lugar	Total
1- Número reduzido de alunos em sala de aula	21	3	1	2	27
2- Pais mais atuantes, acompanhamento dos filhos, famílias mais participantes	10	2	1	-	13
3- Salário compatível, salário melhor, digno	7	5	-	1	13
4- Cursos de atualização acessíveis, estudar e pesquisar	7	2	1	-	10
5- Um salário melhor para poder ter um único cargo e trabalhar menos	5	2	1	-	8
6- A profissão ser mais valorizada, maior reconhecimento social	2	1	1	-	4
7- Material didático diversificado com quantidade e qualidade compatíveis	1	3	-	-	4
8- Formação continuada	3	-	-	-	3
9- Valorização por parte dos governantes	3	-	-	-	3
10- Melhores recursos pedagógicos	3	-	-	-	3
11- Melhores condições de trabalho, mais recursos	1	2	-	-	3
12- Cooperação e interação entre todos os segmentos da escola	2	-	-	-	2
13- Troca de experiências	2	-	-	-	2
14- Mais trabalho coletivo, grupo com os mesmos objetivos	2	-	-	-	2
15- Mais recursos tecnológicos e/ou bom funcionamento dos mesmos	2	-	-	-	2
16- Amizade, honestidade com todos, bom relacionamento com os colegas	2	-	-	-	2
17- Liberdade de expressão	1	-	1	-	2
18- Espaço físico (da escola, sala de aula) melhor	1	-	1	-	2
19- Mudança na estrutura: menos cobrança, mais confiança e menos "mascaramento" da situação geral por parte da administração	1	-	-	-	1
20- Completar o quadro, pois faltam professores	1	-	-	-	1
21- Parceria com a família, comunidade e coletivo da escola	1	-	-	-	1
22- Atenção do governo para inclusão de crianças com deficiência	1	-	-	-	1
23- Aperfeiçoamento constante	1	-	-	-	1
24- Tudo o que experimentei	1	-	-	-	1
25- Uma rede forte de proteção social, para atendimento de qualidade à crianças menos favorecidas financeiramente	1	-	-	-	1
26- Conscientização de todos dos reais problemas existentes e atitudes, programas, que realmente mudem a realidade atual	1	-	-	-	1

Motivo	1º Lugar	2º Lugar	3º Lugar	4º Lugar	Total
27- Escolas menores, pois nas escolas grandes as salas são cheias, não há como realizar atividades fora da sala ou até mesmo fora das carteiras	1	-	-	-	1
28- Iniciar o mestrado com bolsa	1	-	-	-	1
29- Competência e responsabilidade	1	-	-	-	1
30- Dignidade	1	-	-	-	1
31- Interesse dos alunos, participação e envolvimento com o processo de ensino/aprendizagem	1	-	-	-	1
32- Que o governo pare de responsabilizar os professores pelos fracassos e lembre da responsabilidade da família	1	-	-	-	1
33- Que houvesse um maior acompanhamento aos alunos com dificuldade no início da alfabetização	1*	-	-	-	1
34- Ganhar em um cargo o que ganha em dois. Teria mais tempo e dedicação para o trabalho evoluiria e melhoraria a qualidade de seu trabalho.	1	-	-	-	1
35- Cursos e palestras para orientação aos pais	1	-	-	-	1
36- Orientação na área de Matemática	1	-	-	-	1
37- Apoio de especialistas, como fonos, psicólogos e psiquiatras para trabalhar com o aluno e a família	1	-	-	-	1
38- Melhorar a qualidade da alfabetização com cursos e materiais novos	1	-	-	-	1
39- Maior tempo livre para elaboração de atividades, para estudo	-	-	-	-	1
40- Mais lazer, menos cansaço (decorrente de melhor remuneração)	-	1	-	-	1
41- Reflexão e estudo sobre a prática	-	1	-	-	1
42- Alunas pesquisadoras (estagiárias) para ajudar	-	1	-	-	1
43- Arquitetura da escola	-	-	1	-	1
44- Maior autonomia na sala de aula	-	1	-	-	1
45- Que os projetos não venham de escala superior	-	-	1	-	1
46- Salas ambientes como laboratórios	-	1	-	-	1
47- Atendimento psicopedagógico aos alunos com déficit de aprendizagem	-	1	-	-	1
48- Convênio de saúde em grupo, próprio da PMSP	-	-	1	-	1

*Resposta masculina

Mais da metade (53,3%) das dificuldades apontadas pelos professores titulares dizia respeito a assuntos relacionados à organização da escola, não referentes ao microcosmo da escola, mas aos problemas conjunturais da rede municipal, problemas que só a administração pública pode resolver, embora, a escola possa minimizar alguns deles. São as repostas números 1, 4, 7, 8, 10, 11, 13, 15, 18, 19, 20, 22, 23, 27, 33, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45 e 46. A diminuição da quantidade de alunos em sala de aula era a principal reivindicação, colocada por 27 professores; em segundo lugar, entre as expectativas de melhora do trabalho estavam as questões ligadas à possibilidade de estudo e

aperfeiçoamento, com cursos acessíveis e formação continuada e, as outras desse bloco, eram relativas a quantidade e qualidade de materiais ofertados para usos dos alunos e professores, pedido de escolas menores, troca de experiências entre os professores e resolução para a falta de professores, uma pediu estagiárias para auxiliar na classe. Interessante comentar que em pesquisa sobre *Saúde e condições de trabalho* na rede estadual paulista, realizada pela APEOESP e o DIEESE em 2007, 73% dos professores ouvidos apontam a superlotação da sala de aula como uma das principais situações que causam incômodo e/ou sofrimento no trabalho.

Em seguida temos 17,4% dos professores queixando-se dos baixos salários, da pouca valorização profissional pela sociedade e principalmente por parte dos segmentos superiores (governantes). São as questões de números 3, 6, 9, 17 e 30, que estão também relacionadas à política educacional adotada pelo município. Incluir todos na escola com baixo investimento faz-se sentir com as salas lotadas e escolas grandes com muitos alunos, sem falar da desvalorização sentida pelos professores ao sentirem os efeitos de serem responsabilizados pelos centros administrativos pelo fracasso escolar. Essa culpa sentida pelos professores é, por sua vez, reflexo de uma política educativa neoliberal que opera uma “transferência de responsabilidade sobre a qualidade do ensino aos professores e centros docentes através de uma determinada concepção de sua autonomia e da busca de uma oferta educativa diferenciada” (Viñao Frago, 2004).

Outros 16,3% fizeram referências a questões ligadas aos alunos e suas famílias, são as respostas numeradas com 2, 12, 21, 25, 31, 32, 35, 37 e 47. Versavam sobre o conflito que permeou vários trechos anteriores, camuflados em respostas como clientela diferenciada, periferia ou centro, alunos interessados, todas elas convergentes com a escola que se universalizou para todos e a dificuldade em ensinar esses alunos. Estão relacionados com a adoção de uma atitude fatalista quando à capacidade e vontade de aprender dos alunos que “induz comportamentos de indiferença, desmobilização, indisciplina por parte dos alunos” (Vasconcellos, 2004). Referiam-se também à falta de recursos dos alunos para interação com o currículo aberto e oculto da escola. Também davam voz a uma transferência da culpa para a família e suas condições sociais, pois a cobrança de dar conta do conteúdo, da disciplina, da jornada, dos testes e avaliações, da aprendizagem dos alunos recai toda na figura do professor.

Com relação à organização da carreira, as repostas 5, 28, 34 e 48, reclamavam da sobrecarga de trabalho por terem dois cargos e de facilidades em estudo e saúde que poderiam ser assumidas pelo poder público como bolsa para pós-graduação e convênio médico²⁰. Apenas 3% das repostas – a 14 e a 16 – diziam respeito à necessidade de mudança ou queixas ao grupo de trabalho, o que só fortalece os dados anteriores de que a grande maioria das professoras titulares está plenamente adaptada à equipe da escola em que trabalham. As repostas de número 22, 26 e 29 correspondem a outras considerações das professoras sobre o trabalho.

Quanto à última questão a intenção inicial era a de saber se as professoras tinham ainda uma escola de preferência, ou de conhecer seus desejos e aspirações. Em parte essas repostas foram satisfeitas com as repostas colocadas, mas, uma grande porcentagem, 24,5% dos titulares, não respondeu. Além disso, das repostas recebidas 56,1% disseram que gostariam de trabalhar na mesma escola em que se encontram, mas 20% das professoras não explicitaram o motivo e 27,8% dos motivos foram repostas evasivas ou ligadas a sentimentos (“porque gosta”, “sente-se bem”, “só nesta”); 3,1% (três professoras) queriam trabalhar em outra escola que identificou e 16,3% deram outras repostas entre considerações e aspirações.

No aspecto das justificativas apresentadas por ser a escola em que está aquela em que gostaria de trabalhar, dados novos foram acrescentados às informações já descritas no parágrafo anterior. Estavam adaptadas à organização da escola e ao grupo de trabalho e apareceram com destaque (27,8% das repostas deste grupo) expressões de sentimentos, como “está feliz” e evasivas, como “gosta”.

Das poucas professoras (nenhum professor) que não queriam permanecer na escola em que estavam, todas fizeram consideração à situação de localização sócio espacial da escola. Uma queria ficar próxima de casa, porque ainda não tinha conseguido chegar, outra iria se mudar e queria mudar o local de trabalho e uma terceira fez menção aos alunos e famílias específicas da escola da periferia, dizendo ser mais feliz dando aulas lá. Percebe-se

²⁰ A Prefeitura do Município de São Paulo mantém atendimento médico através do Departamento de Saúde do Trabalhador e do Hospital do Servidor Público Municipal, mas parece que o atendimento realizado é próximo ao executado pelo SUS, o que provoca a rejeição dos servidores à sua utilização.

aqui um reforço das respostas anteriores que indicam a distância e a vontade de trabalhar perto de casa como justificativa para remoções.

Várias professoras deram outras respostas a essa questão. Três delas consideraram a proximidade da escola e comunidade escolar, mas nenhuma específica e outras treze respostas foram considerações, desabafos e desejos como: *Essa escola ainda não existe, pois há questões administrativas, necessidade de reformulação do currículo, questões utópicas pessoais; uma escola com gestão democrática, que delegue poderes a todos os segmentos da sociedade e arredores; não sabe qual, mas aquela que desse prioridade ao pedagógico, com gestores competentes e interessados no processo de aprendizagem.*

Dentre as considerações, a maioria era a de não haver preferência por nenhuma escola em especial, mas representavam apenas 4% do total de professores titulares. As outras respostas representavam desejos “utópicos” ou não (Universidades) ou com alguma característica em particular (montessoriana).

1.8. Considerações sobre as entrevistas realizadas

Os dados iniciais colhidos nos questionários deram uma boa pista do motivo de remoção e das preferências das professoras, além de levantar problemas apontados pelas professoras nas escolas. No entanto, os aspectos relativos ao processo de socialização, ao que cada escola acrescentou para cada professora na carreira e na profissão, não puderam ser apreendidos. A próxima etapa consistiu em tentar compreender as trajetórias nos relatos de algumas professoras que passaram, em média, por quatro escolas ou mais, dentre aquelas que responderam ao questionário e deixaram contato para participação nesta segunda etapa da pesquisa.

Tratou-se de uma difícil tarefa, pois o propósito era retirar dos discursos das professoras, aquilo que elas só conseguiriam compreender ou explicar após uma longa reflexão de sua própria trajetória. E, algumas vezes, nem fazendo esse esforço, consegue-se entender o próprio processo. Isto porque ele é também coletivo e histórico. Ou seja, “como fui me tornando professora? O que aprendi nos diversos locais de trabalho pelos quais passei, desde que saí da faculdade? Que escolhas fiz e porque as fiz?” São questões que exigem que se vá além do que é dito, que se reflita e busque nos entrelaçamentos de uma

vida com as outras e até na mesma trajetória aquilo que não está explícito. Mesmo, porque, alguns desses aprendizados, ao longo da carreira, foram refletidos e escolhidos perante disposições incorporadas anteriormente e outros tantos foram inculcados sem a percepção e reflexão, quase que automaticamente. Ouvi-las e *entrar na singularidade de uma vida e tentar compreender ao mesmo tempo na sua unicidade e generalidade os dramas de uma existência* (Bourdieu, 2003d, p.701), não é um trabalho simples de se realizar.

A difícil escolha de quem entrevistar foi sendo solucionada pelo próprio desenvolvimento da pesquisa. A partir da primeira entrevista, que trouxe um engano quanto à escolha do sujeito, já revelou que as individualidades trazem diferenças quanto à reação aos processos vividos, às respostas ou alternativas apresentadas às situações que aparecem, mas que as condições vividas, poderiam ser, como se verificou posteriormente que realmente eram as mesmas, ou muitíssimo semelhantes. Após algumas tentativas frustradas de contato telefônico – alguns números errados e mudança de número – consegui entrevistar a Professora Isabela, que passou por cinco escolas. Ao checar a informação deste número de escolas, no início da entrevista, percebi que era verdadeira, mas que como titular na carreira havia sido apenas uma. E que o número de escolas aumentava muito quando consideradas as escolas da rede estadual, pois a professora acumulava, até o momento da entrevista, um cargo em cada rede. Mas, à medida que ouvia a professora, fui percebendo que a diferença de redes pode alterar o conteúdo das estratégias a serem utilizadas na movimentação na carreira, embora o princípio fosse o mesmo. Ou seja, algumas regras se modificam, mas o jogo é o mesmo. Mais ainda, as diferenças apontadas, como veremos, estão muito mais relacionadas a condições materiais para o ensino, do que às relações estabelecidas entre os pares e equipe técnica da escola. Aparece nos relatos²¹ de grande parte das professoras, esse entrelaçamento de redes e escolas, constituindo elemento importante na observação das trajetórias.

Outro destaque merece ser feito: com intuito de verificar algumas das disposições familiares que pudessem ser comuns, ou que pudessem justificar certas escolhas da carreira, optei por perguntar às professoras sobre sua infância e família. Esse início conferiu à

²¹ No caso desta pesquisa mais de 40% das professoras titulares acumulavam cargos na época da pesquisa e mais de 85% acumularam em alguma época de sua carreira.

entrevista, pelo menos à algumas delas, a idéia de uma história de vida, que não era a intenção do roteiro e da pesquisa realizada.

Apenas quando adquiri maior segurança na condução das perguntas é que pude ressaltar e focar melhor os aspectos afetos à pesquisa. Mesmo assim, considero que, algumas vezes deixei-me levar e emocionar pelas vidas interessantes e singulares de cada uma delas, embora marcadas por traços similares. Pode ser o que chamamos “variações sobre o mesmo tema”, trajetórias carregadas de significados sociais, mas singularizadas pelos sujeitos. Dessa forma, com a maioria das professoras, tive que completar a entrevista.

Não foi possível entrevistar nenhum professor do sexo masculino. Isto, porque, dos três que responderam ao questionário, somente um deixou contato telefônico, mas quando telefonei o número tinha mudado e ele havia se aposentado.

De início, é importante notar que as sete professoras entrevistadas tinham algumas características comuns. O primeiro é, obviamente, que nenhuma é iniciante na carreira. Todas tinham vários anos de magistério e prática em sala de aula. Todas estão satisfeitas e têm orgulho do trabalho que realizam apesar das dificuldades que ainda encontram. Talvez, por isso mesmo tenham se oferecido para participar da entrevista. Todas são dedicadas ao trabalho, algumas vezes até extremadas, exigentes, procuram sempre se aperfeiçoar, têm domínio e segurança do que fazem e consideram-se em condições de ensinar aos colegas. Ou seja, estão plenamente satisfeitas com a profissão, embora sejam críticas das situações e de aspectos que vivem nas escolas; continuam empenhadas em estudar, participar de cursos, experimentar alguma “novidade” que eles tragam ou que algum colega, coordenador ou texto sugira, e costumam apresentar e discutir com colegas e equipe técnica da escola idéias e propostas de prática que tenham convicção que dará bons resultados.

Muitos dos dados aqui apresentados serão confirmados ou poderão ser úteis no entendimento de alguma questão que apareça nas entrevistas com as professoras, portanto, em alguns momentos recuperarei alguns deles. Nos próximos capítulos veremos como as socializações na carreira e na cidade podem influenciar as escolhas dos professores na carreira do magistério.

CAPÍTULO 2

AS TRAJETÓRIAS

*Não podemos privar a análise da abstração.
Tendo recuperado a subjetividade objetivada,
é preciso também recuperar a objetividade subjetivada.
A educação é o aprendizado das regras do jogo.
Se toda a sociologia deve operar um duplo movimento,
para retomar a subjetividade objetivada, reciprocamente,
o fim último de toda sociologia é uma sociologia da educação.*

Pierre Bourdieu

(Entrevista à Delsault, 2005, p.222)

2.1. Trajetórias e *habitus*

Elias, em quase toda a sua obra (1990, 1993, 1994, 2000) destaca especialmente a interdependência dos seres humanos entre si e aquilo em que todos juntos se constituem, a sociedade. Suprime, portanto, em seus estudos a cisão feita pelas sociologias clássicas e as psicologias entre indivíduo e sociedade, considerando que os indivíduos estão ligados uns aos outros no espaço e no tempo. Todas as mudanças ocorridas com o homem, que foi acostumado e se converteu no que se chama homem civilizado, foram produzidas por padrões e hábitos moldados socialmente num processo histórico de longa duração.

Na busca do entendimento do processo em que o indivíduo se constitui historicamente e é constituinte daquilo que se expressa em civilização, Elias (1990, 1993) reconstrói ações desses indivíduos que se objetivam na forma de costumes, se tornam hábitos, se “acostumam”. O homem civilizado, para o autor, é a resultante de um processo de longa duração histórica em que são conformados tantos hábitos, que esses acabam por regular um indivíduo em relação a outro. Como um personagem que cria e é criado em cada ato, essas ações conformadas, acomodadas, amalgamadas no indivíduo, são responsáveis por “ajeitar o sujeito na cena”, colocar cada qual na sua posição. E esse processo de interiorização de regras, hábitos e costumes vai, gradativamente, tornando-se mecânico e inconsciente, substituindo, pouco a pouco, nessa longa duração, a necessidade de punição,

pois acaba por formatar um indivíduo cada vez mais capaz de dominar-se a si mesmo, de conter emoções, de controlar seu próprio corpo cada vez com maior sofisticação, tornando cada vez menor a necessidade de punição externa. Nas palavras do autor, o processo civilizador é a “configuração de um indivíduo detentor de um crescente autocontrole”.

Elias (1994) em sua apresentação sobre a abordagem sociológico-processual com a qual opera a sua pesquisa acentua em determinado momento, que *cada pessoa singular, por mais diferente que seja de todas as demais, tem uma composição específica que compartilha com outros membros de sua sociedade* (p.150), que as diferenças são inculcações de *habitus* diferentes nos diversos planos sociais em que esse indivíduo atua. Ou seja, numa sociedade menos complexa, tende a haver menos individuação, ou seja, os seres humanos são todos muito parecidos, pois o trânsito de uma pessoa pelas camadas sociais que levam ao *habitus* é menor. Já em sociedades altamente diferenciadas há várias camadas sociais geradoras do *habitus*, pelas quais o indivíduo se move. Nas palavras do autor:

É do número de planos interligados de sua sociedade que depende o número de camadas entrelaçadas no *habitus* social de uma pessoa. Entre elas, uma certa camada costuma ter especial proeminência. Trata-se da camada característica da filiação a determinado grupo social de sobrevivência, como por exemplo, uma tribo ou nação (ELIAS, 1994, p.151).

Bourdieu (1983, 1994, 2003a, 2003b), tem sua construção teórica embasada no conceito de *habitus*, definido como *sistemas de disposições inculcadas nos indivíduos em sua trajetória social, que são duráveis e transponíveis*, mas também podem funcionar como estruturantes do aprendizado de novas práticas e representações. É um recurso metodológico que auxilia a pensar “a relação, a mediação entre os condicionamentos sociais exteriorizados e a subjetividade dos sujeitos” (Setton, 2002, p. 77). O *habitus* traduz em ação a cultura inculcada no sujeito em seu processo de socialização e, ao mesmo tempo, na sua realização pode provocar alterações nessa mesma cultura.

O conceito de *habitus* é útil a este estudo, pois é um instrumento conceitual que permite a percepção de esquemas, gostos, práticas, desejos, comuns a sujeitos ou grupos que compartilham uma mesma trajetória social. Trata-se um atributo que é posto em prática quase que de forma automática, pois quanto mais inconsciente ele for, mais eficiente será a

ação do sujeito nesse campo ou trajetória compartilhada, maior o sentimento de pertença e mais eficiente o processo de socialização, mas, apesar dessa característica, eles podem, a qualquer momento ser alvo de reflexão. O que ocorre é que devido a sua inserção nas ações dos sujeitos, na maioria das vezes, essa reflexão não é necessária, e essas disposições acabam por tornarem-se naturalizadas. Ou seja, por funcionarem eficientemente na ação cotidiana, na interação entre os sujeitos, sem precisar de reflexão, esses dispositivos passam a ser considerados naturais aos sujeitos e à sociedade.

Há, também, em Bourdieu preocupação em cruzar a história pessoal de cada indivíduo (no caso o *habitus* de origem) e o acesso a novas normas e valores durante a interação em outros campos, como o sistema escolar ou a atividade profissional, e denomina esta passagem de um campo ao outro, de “trajetória”. Embora haja, na maioria das vezes, uma acomodação do *habitus* ao novo campo, isso, às vezes pode não ocorrer e como destaca Setton (2002): “podem-se vislumbrar formas de ajustamento ou desajustamento entre estruturas objetivas e subjetivas” (p. 64). O *habitus* não determina um destino comum e imutável a todos os sujeitos de um mesmo campo, numa conceitualização a-histórica, mas conforme apresenta o próprio Bourdieu:

Os ajustamentos que são incessantemente impostos pelas necessidades de adaptação às situações novas e imprevistas podem determinar transformações duráveis do *habitus*, mas dentro de certos limites: entre outras razões porque o *habitus* define a percepção da situação que o determina. (...). Em suma, em reação ao mecanismo instantaneísta, somos levados a insistir sobre as capacidades “assimiladoras” do *habitus*; mas o *habitus* é também adaptação, ele realiza um ajustamento ao mundo que só excepcionalmente assume a forma de uma conversão radical (1983, p. 106)

São, portanto, esquemas, dispositivos, assimilados na socialização, que, apesar de resistentes, são mutáveis, uma vez que funcionam estruturando formas de percepções, apreciações e ações no espaço social, mas, também, são disposições que se atualizam na ação, numa “relação dialética entre sujeito e sociedade” (Setton, 2002, p.64).

Uma das funções do *habitus* seria a de unificar num agente social ou num grupo características que definem um estilo de vida, que, por sua vez, vincula esse agente ou grupo a uma posição social, tornando-se uma forma de distinção entre outros agentes ou grupos. O *habitus* é diferenciado entre os sujeitos ou entre classes de sujeitos, mas é

também diferenciador (Bourdieu, 2003a). Constitui-se em modos de classificar e hierarquizar os agentes sociais dentro do campo e na sociedade. Conforme apontam Nogueira & Nogueira, as práticas sociais, para Bourdieu, estariam estreitamente vinculadas à posição social de quem as produz, *porque a própria subjetividade dos indivíduos, sua forma de perceber e apreciar o mundo, suas preferências, seus gostos, suas aspirações, estariam previamente estruturadas em relação ao momento da ação* (p.27/28).

O conceito de *habitus* corresponde a uma forma particular de se pensar a cultura.

No que diz respeito ao *habitus* dos agentes sociais e à sua incorporação na trajetória dos agentes sociais, à maneira de Bourdieu, é importante ressaltar que a convivência dos professores em uma escola, em uma rede ou mesmo no sistema de ensino cria disposições comuns de pensamento que se convertem em práticas e em escolhas comuns. Também, trajetórias anteriores parecidas, acabam por corresponder a presentes e futuros semelhantes. Não é por acaso que as pessoas utilizam a expressão “que mundo pequeno”, pois pessoas de posições semelhantes freqüentam os mesmos locais, têm os mesmos espaços de lazer, viajam para os mesmos lugares, disputam os mesmos empregos, freqüentam as mesmas escolas e, às vezes, até disputam os mesmos parceiros.

Habitus corresponde a formas de agir e de pensar o mundo e a estratégias, quase automáticas que o agente coloca em prática, em ação, sempre que se depara com situações conhecidas e que fazem parte das regras do jogo no campo em que está inserido. Assim no ambiente da escola há certas regras, certos modos de pensar e agir que fazem com que professores, alunos e equipe, cada qual em sua posição, mantenham “a bola em jogo”. Como cada pessoa não pode ser cindida, seu *habitus* de origem e da interação em outros campos permanece e pode ser usado consciente ou inconscientemente quando a situação for imprevisível ou diferente daquela prevista no cotidiano: especialmente o *habitus* de origem, que corresponde a estruturas extremamente estruturantes do que o psicólogo chamaria de personalidade e o sociólogo chama de senso prático, de *habitus*.

A sociologia se preocupa com o agente social no momento da ação e tenta compreendê-lo como produto de uma estrutura existente no interior dos sujeitos que modela seu entendimento do mundo, que formata, a exemplo de um computador, a maneira como ele vai operar com os dados que a realidade lhe trazer e “carrega” esses mesmos dados nos sujeitos – com a diferença fundamental de que, quem programa o computador é o

homem enquanto que, quem incute disposições de ação e pensamento nesse homem, são todos os outros, organizados em sociedade.

Essas práticas têm o seu terreno fértil no interior das instituições, como a escola. Gimeno Sacristán (1999b) em discussão sobre a estrutura da cultura compartilhada, concentra, em dado momento, sua atenção, nos conceitos de *habitus* e *institucionalização*. No intuito de conhecer porque algumas práticas permanecem mais que outras ou que se transformam em cultura institucionalizada, o autor recorre a Bourdieu e a Berger e Luckman e à possibilidade que esses autores oferecem de entender a consolidação das práticas no tempo de valores, crenças e os conhecimentos práticos, típicos do universo escolar. O importante é perceber o quanto esses pré-conhecimentos, incrustados nos sujeitos atuais, auxiliam-no a resolver problemas de ordem prática, ou seja, não é necessário ser criativo o tempo todo, pois, há um conhecimento já criado por outros, transmitidos socialmente, que regulam as ações cotidianas.

O sistema de disposições duráveis, apresentado por Bourdieu é que possibilitaria a consolidação desses conhecimentos passados e na transformação da prática educativa como cultura compartilhada, justificando assim a reprodução dessas práticas, em que as construções coletivas naturalizam-se nas ações dos sujeitos, passando despercebidas. Como relê o autor: “(...) o *habitus* é uma espécie de ordem impessoal que tem uma autoria coletiva. (...) proporciona economia e garante continuidade” (Gimeno Sacristán, 1999b, p. 83). É importante o destaque que o autor dá à eficiência do *habitus*, que teria mais força que qualquer norma ou lei, uma vez que é interiorizado, mas há que se considerar que as práticas não são apenas uma reação do sujeito e há liberdade para inventar, dentro dos limites sócio-históricos. O autor nos traz novamente a questão da objetividade subjetivada e da subjetividade objetivada, ao trazer o sujeito como reprodutor e autor das práticas, senhor e escravo das práticas constituídas historicamente.

Aproximando-se do conceito de *habitus*, Gimeno Sacristán, no mesmo texto, discorre sobre o conceito de institucionalização, de Berger e Luckmann, para entender as realidades cristalizadas pelos hábitos. As instituições são um depositário da cultura e da história herdadas e compartilhadas entre os membros da sociedade, geradas da necessidade de estabelecer regras e condutas comuns a todos os membros da sociedade. Possuem,

portanto, um caráter social e histórico e possibilitam um controle das ações tanto dos indivíduos, como de grupos.

A institucionalização e o controle social – que não é visto somente como um fato negativo – que ela oferece, assegura que alguns aspectos sejam respeitados: a continuidade da sociedade; a “abordagem cognitiva social”, que seria a “sabedoria que está cristalizada nas tradições e normas de funcionamento” (p.86); assegura que a conduta dos membros sociais seja regulada pelo controle social, além de assegurar a previsão das ações dos outros sujeitos sociais; a apreciação de atos passados e a escolha de modelos a seguir; a segurança, pois a informação esperada em cada situação pode ser prevista. Uma última consideração diz respeito à possível rigidez decorrente da institucionalização, devido à cristalização dos hábitos e sua resistência à adaptação a novas circunstâncias. O conceito é bastante útil para entendermos a cultura que se reproduz e é rerepresentada reificada a cada nova geração como algo pronto e evidente.

Para Gimeno Sacristán (1999b) o recurso a esses conceitos é útil para “desmascarar o caráter histórico” das práticas educativas e possibilitar que sejam alteradas, trazendo os professores como protagonistas da própria história, “jogando no terreno dos limites, sempre flexíveis, do habitus e da institucionalização” (p.88). O mundo social é repleto de regularidades imanentes, não simplesmente regras e valores, regularidades que se interiorizam nos sujeitos e deles se exteriorizam através das ações.

Descrevo, a seguir, traços comuns observados nas trajetórias das professoras ouvidas nessa pesquisa.

2.2. Disposições de origem

*Tudo aqui!
Quer me revelar
Unhas roídas
Ausências, visitas
Cores na sala de estar...
O que eu procuro
O que eu rejeito
O que eu nunca vou recusar
Tudo em mim quer me revelar...
(C. Oyens e Zélia Duncan²²)*

²² Oyens, Christiaan; Duncan, Zélia, música *Me revelar*, do *Álbum Sortimento*, Universal, 2001.

Das sete professoras entrevistadas, três nasceram e foram educadas na cidade de São Paulo, outras três em cidades do interior do estado e a última é procedente de uma cidade do interior de Minas Gerais. Dentre as três professoras nascidas no interior do estado, duas vieram para São Paulo em idade escolar e, portanto, cursaram a escola na cidade e a outra se mudou para a cidade aos dezoito anos, após se casar. A professora mineira veio para São Paulo após terminar o Magistério, com dezoito anos também.

É importante notar que a amostra pode contemplar dados característicos da cidade de São Paulo, como pólo de migração de outras cidades e estados. Como foi visto no capítulo anterior, embora haja uma tendência atual a uma diminuição do fluxo migratório para a cidade de São Paulo, o grande pólo de atração de migrantes e imigrantes foi, por muito tempo, essa metrópole.

Cinco professoras têm ou tinham, na família, outros professores, sendo que duas têm todos os irmãos professores; na família de outra, apenas uma irmã é professora; e a última diz ter “(...) *um monte de primas professoras... Todo mundo que ficou no interior é (...)*”. De qualquer forma quatro delas formam, com irmãs e primos a primeira geração de professores, pais e avós não eram professores. A mãe da outra entrevistada dava aulas, segundo ela, depois do falecimento da mãe, só ela é professora.

Quanto às justificativas para a escolha da profissão, temos algumas professoras que “sonhavam” serem professoras, desde pequenas e assim que chegaram à idade adulta dedicaram-se a perseguir o “sonho”:

Você sabe que eu sempre gostei, quando eu tinha quatorze anos eu comecei a ajudar na evangelização do centro espírita que eu freqüentava, e aquilo era gratificante quando eu via todo mundo parado, me observando, era muito gostoso. (Professora Cássia)

E sempre quis ser professora, desde pequena. Aí eu terminei e fiquei seis meses parada de novo, comecei amadurecer a idéia, e voltou à tona aquele sonho, aquela vontade de ser professora, porque até então eu não pensava. Então conversando com esta minha tia e minha vizinha, elas incentivavam para que eu voltasse, e eu voltei em 1986. (Professora Isabela)

Eu nasci em um sítio, meu pai tinha o armazém e ao lado eram duas classes: uma de 1ª e 2ª e a outra de 3ª e 4ª (séries). Quando eu mudei para a cidade meu pai vendeu o armazém do sítio. Nós fomos morar... Esta esquina aqui tinha uma escola de educação infantil e a nossa casa era a primeira. E desde os 5 anos lá as crianças iam para o Jardim de Infância. Eu adorava. Eu adorava, dava aula

imaginária. Batia com a régua na cadeira. Quando estava morando lá na cidade eu punha 3 ou 4 cadeiras e batia: "seu molenga, seu pamonha", sabe? Brigando com as crianças, como eu ouvia. Então acho que eu não saberia fazer outra coisa. (Professora Nadir)

Brincar de escolinha sempre foi uma coisa muito presente em casa. Enquanto as meninas tinham aquelas lousas pequenas eu tinha uma de mais de um metro, as meninas iam brincar de escolinha em casa, eu era professora e sempre gostei. Meu pai comprava caixas de giz colorido, branco, não era de comprar de picado na venda. Quando eu brincava de escolinha, eu tinha uma organização onde fazia coisas extra sala, tinha banda da escola, e as alunas eram reais, as amigas, as primas, não eram bonecas. E tinha caderno, horário, fizemos a banda e de domingo à tarde era o desfile, fazia roupas para a baliza, forrávamos as latas para ser o bumbo, meu primo que tocava corneta na banda real da escola, tocava na minha banda também. Eu de professora amarrava um lenço, punha um xale da minha mãe e acompanhava a banda até o final da rua e voltava. (Professora Valéria)

Outras entraram para a profissão “por acaso” ou porque não sabiam o que iriam fazer, ou porque tinham outros planos que não puderam realizar:

Terminei o colegial cedo e me perguntei o que ia fazer, como eu sempre gostei de animal, plantas, resolvi fazer Biologia. Entrei na faculdade com dezessete anos e fiz dois anos, não gostei, pois não era isso que eu queria. Depois que fiz os dois anos de faculdade e não terminei, voltei e fiz um ano e meio de magistério, pois eu não sabia que poderia fazer Pedagogia que me daria o direito de dar aula de primeira à quarta. (Professora Lucimara)

Estava com dezessete, dezoito anos. Então fui procurar fazer Magistério, já que meu pai não ia mais pagar faculdade e minha mãe não queria que eu ficasse sem estudar. Fiz vestibulinho, e entrei numa escola bacana e muito difícil de entrar, era uma escola padrão lá mesmo na Freguesia do Ó, Escola Augusto Ribeiro de Carvalho. Os ânimos acalmaram em casa, já que eu estava estudando, trabalhando e então eu me formei. Fiz o terceiro e o quarto ano porque eu já tinha o colegial normal. (Professora Patrícia)

A Professora Patrícia, apesar de ter entrado no curso do Magistério aparentemente sem uma escolha refletida, “apaixonou-se” pela profissão por causa dos bons modelos de professores que teve durante o curso de Magistério que fez, como vimos “para acalmar os ânimos” dos pais que não queriam que ela parasse de estudar:

E: Então você se tornou boa aluna?

P: Sim, o Magistério foi o melhor curso, onde eu tive os melhores professores, acho que por isso que eu acabei gostando e acabei me enredando na educação, era uma

escola pública, mas eles eram muito bons, tanto é que até hoje são poucos os profissionais que eu conheço que tem a qualidade que eles tinham. Apesar deles estarem numa outra realidade, na época não tinha essa liberdade, mas eles já tinham uma forma diferenciada de dar aula pra gente, isso que foi me encantado, inclusive fui fazer História por causa de uma professora que me deu aula da História da Educação, eu gostava tanto do jeito que ela dava a matéria que fui me enredando. Eliminei as matérias que eu não gostava: Matemática, Física, Química e Inglês, quando vi tinha sobrado Geografia e História e então fui fazer História. (Professora Patrícia)

Escolhas aparentemente irrefletidas estão contidas no repertório social que o sujeito dispõe sob a forma de *habitus*. Não são tão ao acaso como aparentam porque estão incorporadas sob a forma de disposições e servem como recursos em momentos de escolhas e decisões. O ambiente doméstico que exalava um apreço à educação e debatia suas idéias com os filhos - *eles tinham pouca educação, mas meu pai, por exemplo, discutia política como ninguém* – são esquemas de percepção do mundo que vão sendo transmitidos pelas gerações anteriores e incorporados pelos agentes, e influenciam os gostos - *Eliminei as matérias que eu não gostava: Matemática, Física, Química e Inglês, quando vi tinha sobrado Geografia e História e então fui fazer História* – não por acaso, mas por disposição.

A Professora Mari, não teve, segundo seu depoimento, muitas possibilidades de estudo e escolha em sua pequena cidade natal:

Somos em dez irmãos e todos lá estudavam para ser professor. Por que na minha cidade ou tinha formação para professor ou para ensino técnico, que não pegou bem, então a formação de todas as pessoas de lá era para o magistério... (Professora Mari).

Novamente, a escolha da profissão mostra-se alicerçada nas disposições familiares e também estão sujeitas a condições determinadas pela região em que viveram sua socialização primária. A percepção do mundo que os agentes têm é produto do espaço social pelos quais transitam, espaço em todos os sentidos: como campo de ação e como território geográfico. O campo é constituído por relações de poder em que os sujeitos são distribuídos em posições conforme seu capital econômico e seu capital cultural e são as posses desiguais desses capitais que conferem diferenciação entre um agente social e outro. As possibilidades de escolhas que essas mulheres tiveram relacionam-se com a posição

social ocupada por suas famílias, ao capital cultural herdado de seus pais e avós e ao arranjo possibilitado pelo local de nascimento. Fica mais fácil de enxergarmos esses condicionantes se pensarmos pelo seu contrário, ou seja, qual a possibilidade de qualquer uma dessas professoras poder se tornar uma artista plástica consagrada, um piloto de “fórmula um” ou uma estudiosa da fusão nuclear? Às vezes restam poucas escolhas possíveis de um agente fazer em determinadas condições e lugares, outras vezes, ou para outros agentes em outras posições sociais, o leque de possibilidades é maior.

Apesar de que em uma sociedade altamente complexa as experiências de socialização se multiplicam, a escola constitui ainda um dos principais espaços de socialização das crianças depois da família. Por isso ela entra em suas vidas de maneira significativa e sai do interior de seus muros para a elaboração psíquica, acomodação e identificação com suas regras e forma particulares. O recurso da lembrança às brincadeiras de “escolinha”, presente aqui em alguns relatos e ouvido tantas vezes de tantos professores, também revela um traço da marca produzida pela cultura escolar, pois todo professor um dia foi aluno e traz consigo disposições adquiridas e sedimentadas do outro lado do “quadro-negro”. Knoblauch (2008) cita a recordação de modelos de professoras tidas na infância como referência para as práticas das professoras em início de carreira, especialmente com relação à afetividade demonstrada aos alunos. Nóvoa (1991) diz ser esse um traço sociológico importante da profissão: a transferência do professor primário do papel de estudante para o de professor e salienta que os docentes se utilizam dessas referências como alunos no exercício da profissão.

Outros dois aspectos auxiliam a montar a o quebra-cabeça de disposições semelhantes que formarão a imagem de professoras: o estudo e profissão dos progenitores e o valor que esses atribuíam, especialmente os pais, ao estudo dos filhos e à profissão de professor.

A minha mãe dava aula, mas parou quando teve um infarto logo que minha irmã nasceu. O meu pai era eletricitista do governo, mas depois que minha mãe morreu ele parou e ficou meio doidão, perdeu o eixo. Com dezoito anos eu perdi minha mãe, eu fazia a especialização da pré-escola, em 1985. (Professora Cássia)

Minha mãe estudou até o segundo ano primário, meu pai até o terceiro. Aquela época as crianças saíam da escola, não queriam ir e ficava por isso mesmo. A minha mãe sempre gostou de estudar, o sonho dela também era ser professora, mas

por conta da pobreza, da vida na roça, começou a trabalhar muito cedo, o pai dela faleceu jovem pela bebida também, que é o mal que assola muitas famílias, há muito tempo, não é coisa nova. E também minha mãe casou nova. (Professora Isabela)

Eles estudaram pouco, até a quarta-série que antigamente tinha outro nome. Na época da minha mãe, ela queria estudar, mas meu avô achava que mulher não era para estudar e sim limpar casa. Minha mãe resolveu estudar quando eu estava no colegial. Terminou o MOBREAL, fez o quarto ano e foi estudar a quinta série normal, porque não tinham outras e nós tínhamos que dar conta de ensinar matemática, enfim... Ela foi até a sexta série e parou porque engravidou do irmão que é temporão. (Professora Lucimara)

Meu pai era funcionário público, era servente de uma escola e era pedreiro, as construções das casas, aquelas formas geométricas que as pessoas gostam, as colunas, praticamente de todas as casas foi ele quem fez. Eu vou lembrando aqui e vou falando um pouco. Ele (o pai) era músico, era maestro lá. E então nós éramos criados, éramos muito conhecidos na cidade. A minha avó era parteira... Meu pai freqüentou a escola. Até o quarto ano, porque naquele momento era importante. Minha mãe trabalhava em casa. Ela lavava roupa para fora... Ela teve quatorze filhos, perdeu quatro... E ela lavava roupas para algumas famílias que já eram determinadas. Era esse o trabalho. Cuidava de nós, da gente... Ela (a mãe) não estudou. (Professora Mari)

Minha mãe no início era empregada doméstica, (o pai faleceu quando ela tinha 8 anos) depois passou a ser caixa numa livraria. Depois... Não, antes na estação rodoviária, caixa, depois numa livraria, aí conseguiu no cinema ser bilheteira no cinema, aí ela conciliou com um Cartório. E trabalhou 27 anos lá, como auxiliar: ela dava busca, mexia com procuração, escritura antiga que precisava ver outorgante, outorgado essas coisas todas... Minha mãe foi autodidata, você não vai acreditar. Ela nunca teve um dia de escola. Nunca! Ela aprendeu a ler e escrever vendo o irmão, porque eu tinha um avô muito severo, só os homens puderam ir à escola. E ela tinha vontade de fazer o que eles faziam, ela pegava papel de pão, qualquer pedaço de papel que ela pudesse escrever... Ela ficava junto, do lado deles fazendo e quando não, tinha um muro, não era o muro do meu avô, era o muro de uma casa, uma "paredona" pintada de preto, pintada ela pegava carvão e ela rabiscava, escrevendo. E apagava assim com escova de sapato. Escrevia tudo com carvão e aquele carvão da parede só saía quando chovia. Aí quando chovia deixava a parede limpa e ia lá e escrevia. Ela foi autodidata. Ela trabalhava em frente ao tabelião. (Professora Nadir)

Meu pai era tapeceiro e minha mãe dona de casa. Meu pai só fez até a quarta série e minha mãe não concluiu nem a quarta série. (Professora Patrícia).

Sou de uma família de três irmãs, um pai que estudou até a oitava série, minha mãe até o quarto ano primário. (Professora Valéria)

As professoras ouvidas nesta pesquisa tiveram pais que estudaram pouco (com exceção do pai da Professora Valéria, que fez até a oitava série, que na época ainda era um

diferencial) e mães que estudaram menos ainda, em comparação aos maridos e muitas delas foram impedidas de estudar por serem mulheres. Os pais, em geral, tinham profissões de segmentos de classe “média-baixa”, em que a questão financeira nunca esteve completamente assegurada e que se esforçaram a vida toda para manter o padrão em que se encontravam. As mães, se não eram donas-de-casa, tinham profissões inferiores às dos maridos (assim como a escolaridade) e aquelas que ficaram viúvas precocemente tiveram um universo de dificuldades a mais para garantir a sobrevivência dos filhos. É importante notar o desejo de retorno aos estudos dessas mulheres, privadas dessa possibilidade, algumas vezes realizado e outras vezes incompreendido pelos filhos:

Sabe que a minha mãe, no tempo que nós começamos a estudar, nós, os mais novos, com aquela cartilha lá, ela queria que a gente ensinasse e eu percebia que eu tinha mais paciência e mais afinidade com ela. Mas a meu ver ela já sabia tanta coisa que não era necessário ela aprender a ler. E em algumas situações ela conseguia resolver muito fácil, sabe, procurar médico... Porque as pessoas, às vezes por serem mais humildes, tinham receio de chegar perto de alguma autoridade e minha mãe não tinha essa preocupação. Ela chegava, resolvia, falava, sabe? E isso era legal. Então a gente falava: “ó mãe, a senhora não precisa ler e escrever porque a senhora já sabe muito”. Então, desde os sete anos a gente já tinha essa consciência. Ela aprendeu a escrever o nome dela, porque ela queria aprender pelo menos assinar e então ela aprendeu a escrever. E nós líamos muito para ela. Então chegava assim alguma história, alguma coisa nós líamos muito. (Professora Mari).

Talvez, esse seja mais um dos motivos por valorizarem de forma intensa a escolarização dos filhos e do apreço que destinavam à escola. A certeza de que a leitura e a escrita eram um bem maior, muitas vezes reservados apenas aos homens e a escola era o templo onde essas coisas sagradas eram ensinadas. Mais do que o diploma que a escola consagra e que dá a impressão que confere a seu egresso um capital cultural maior e conseqüente, maiores chances de ascensão social, são valorizados os primeiros princípios funcionais da escola em seu início: o ler, escrever e contar.

Mas, o mais surpreendente é que todas as professoras entrevistadas tiveram nas famílias, do pai quando presente e da mãe, um estímulo, o exemplo, ou às vezes, uma exigência de freqüentarem e se manterem na escola e, na maioria das vezes uma cobrança de que fossem boas alunas. No caso dos chefes de família o que parece ter maior valor é realmente o diploma e as vantagens sociais que idealmente ele poderia conferir.

(Entrevistadora: Todos fizeram faculdade?). Menos o mais velho que não quis saber de fazer faculdade. Os meus pais sempre quiseram que nós estudássemos. Meu pai nasceu no interior de São Paulo e minha mãe na Bahia, só que ela viveu pouco tempo na Bahia, a família veio para o interior de São Paulo. Começou aqui (em São Paulo) do zero, veio com pouco dinheiro para conquistar um espaço. Ele tinha o objetivo que nós filhos, estudássemos para termos mais chances de conquistar coisas novas do que as chances que eles tiveram. (Professora Lucimara).

E então, o meu pai tinha essa preocupação de nos formar e sonhava que nós fôssemos professoras. (Professora Mari).

Meu pai só fez até a quarta série e minha mãe não concluiu nem a quarta série. Mas eles se preocupavam muito com a questão de estudos tanto é que todo mundo em casa se formou, todos fizeram faculdade. (Professora Patrícia)

Meu pai sempre foi uma pessoa muito inteligente, tanto que até hoje minhas irmãs e eu colocamos ele como uma pessoa que sabe de tudo, que entende tudo, principalmente de matemática onde ele dava um “banho” em nós quando éramos pequenas. Desde que entramos na escola, nas férias ele deixava um caderno só com lição para nós três fazermos. A mais velha, Rosana, padeceu mais. Era caderno de contas, exercícios, ele sempre prezou por isso, que nós tínhamos que estudar, tudo girava em função da escola. (Professora Valéria).

Cruz (2008) percebe em seu trabalho na rede estadual de São Paulo, grande fluxo migratório entre os professores pesquisados e ressalta que os migrantes que não conseguem investir em sua própria escolarização investem na escolarização dos filhos, tendo em vista a possibilidade indicada pela escola de ascensão social. Paixão (2005), em estudo sobre o significado da escola para um grupo de catadoras no Rio de Janeiro, reafirma que a valorização da escola está presente em todas as famílias, independente da classe social, mas que o significado da escola varia para cada camada social. Assim, conforme a referência que a família tem sobre o futuro possível dos filhos, a partir do que dispõe em termos econômicos e culturais, o significado que a instituição escolar adquire se modifica. Aqueles que podem garantir um futuro pelos filhos através da herança econômica costumam considerar o diploma importante, mas não definidor de sucesso financeiro, outros grupos sociais que não possuem herança a deixar, tentam garantir a vida futura dos filhos pela educação, por isso *a escola é vista diferentemente pela família do banqueiro, da professora, do operário e da catadora de papel* (p.142). Brandão e Lellis (2003) esclarecem que a escola, para as elites cariocas, é fundamental na constituição das amizades dos filhos, fortalecendo o sentimento de pertença a determinado grupo, assumindo esse

aspecto muito mais importância que a escolarização em si. Por isso podemos inferir que a valorização da escola por parte das famílias das professoras entrevistadas nesta pesquisa tem caráter determinado por um segmento de classe e por disposições incorporadas por um grupo específico.

Mas, como dito, as professoras ouvidas nesse trabalho são extremamente dedicadas à carreira, aos alunos e à escola, tentando inovar em práticas e sugestões ao corpo docente e considerando a si mesmas e, muitas vezes, pelo grupo das escolas pelas quais passaram, como “boas professoras”. E, ao que indicam os depoimentos dessas professoras, elas foram alunas muito boas e esforçadas, em boa parte devido ao acompanhamento e cobrança dos pais. Há muitas referências sobre o ambiente doméstico como local de reforço dos valores culturais da escola e de tentativa de complementação da adaptação à essa cultura.

A Professora Mari e seus irmãos eram alvo de grande expectativa do pai, pois além da origem humilde, são negros, tendo então que se destacar sempre além do esperado para as demais crianças da cidade.

Então o meu pai ficava muito orgulhoso com isso por que, por sermos negros, tínhamos sim que ser o exemplo da cidade. A gente sempre carregou isso a vida inteira. Os meus irmãos são super inteligentes. (Meu pai) ficava, assim, super orgulhoso porque na formatura sempre tinha uma de nós (filhas) presentes. Sempre teve porque, a diferença de idade entre nós é pequena... E assim, dentro da escola, da cidade, aquela cobrança assim, que fôssemos bons alunos (Professora Mari).

Como vimos, seu pai era músico, maestro, na pequena cidade de Minas Gerais onde ela nasceu. Todos os seus irmãos aprenderam a tocar instrumentos e participavam da banda da cidade. Esse ambiente cultural foi mais um dos estímulos aos estudos, embora as dificuldades financeiras fossem muitas, ele tinha a obstinação em formar os filhos e parentes mais próximos, transformando a casa em um local de estudos.

A Professora Nadir teve que se entregar aos estudos logo que chegou à cidade, com oito anos, porque a mãe, viúva, conseguiu uma bolsa de estudos em uma escola particular na zona norte de São Paulo:

Foi uma carga pesada para mim porque eu sabia que não podia reprovar, não é? Em tudo - se a saía das meninas era aqui, a minha tinha que ser mais comprida.

(Por isso) sempre fui boa aluna. Eu tive dificuldade na matemática. Dificuldade, mas sempre fui muito esforçada... Muito esforçada (Professora Nadir).

A Professora Patrícia, como vimos em outra parte de seu depoimento tornou-se boa aluna cursando o Magistério por influência de seus professores, antes disso disse ter sido uma aluna “média” e reforça que na época em que cursou a escola, as exigências eram outras, portanto, para essa professora, ela não era uma aluna média com o referencial de hoje, que é inferior em expectativas e cobranças. A Professora Cássia também foi uma aluna dedicada e cobra isso da filha:

Gosto muito de história, só tirava 10. Então eu falo para minha filha para ela fechar até o terceiro bimestre e com 10, no último você leva ao “deus dará”. Porque quando chegava no último bimestre eu chegava na prova e não fazia porque não estava com vontade, já tinha “fechado” mesmo. (Professora Cássia).

A valorização da escola ultrapassa a frequência e o valor atribuído a ela em si e as famílias exigem, também, que os filhos se destaquem, se dediquem e sejam vitoriosos no percurso escolar, por diversos motivos. Sendo assim, o que se verifica é um aumento significativo da escolaridade das professoras entrevistadas em comparação com a família de origem, especialmente delas, enquanto mulheres, comparadas com a educação que suas mães puderam ter. Lelis (2001) também identifica que *há um movimento ascendente na trajetória social e instrucional*, nas histórias de vida das professoras ouvidas em sua pesquisa, e que a conquista desses títulos escolares se dão à base de *renúncia e austeridade em termos de estilo de vida* (p.42). No entanto, é difícil dizer se esse acréscimo de escolaridade representa realmente uma ascensão social, pois, a princípio devemos considerar a universalização do ensino e conseqüente desvalorização dos diplomas ocorrida no Brasil especialmente durante a fase escolar dessa geração. De fato, houve uma ampliação de capital cultural em termos objetivos, em forma de certificação, para essas professoras, mas será que houve uma mudança de *status* social ou mesmo de classe? Ou os professores de hoje correspondem em posição social aos funcionários públicos, costureiras, tapeceiros, oficiais de cartório, como foram os pais e as mães dessas professoras?

A transformação da distribuição dos cargos entre os portadores de títulos que resulta automaticamente do crescimento do número de titulados faz com que, a cada momento, uma parte dos portadores de títulos – e sem dúvida, em primeiro lugar, os que são mais desprovidos dos meios herdados para fazer valer os diplomas – seja vítima de desvalorização (Bourdieu, 2003b, p. 152).

Dessa forma, pude perceber, nesse início de análise com relação às disposições de origem familiar encontradas nos depoimentos das professoras coletados nesta pesquisa, muitos aspectos coincidentes e semelhantes, tanto no que diz respeito à situação econômica familiar, passando pela escolaridade dos pais, disposições para o estudo e escolha da profissão. Alguns desses aspectos somam-se aos encontrados na primeira fase da pesquisa, principalmente com relação à frequência de professores na família que, conforme dados obtidos nos questionários, 67% das professoras possuem parentes próximos na carreira docente. Oportunamente será possível revelar o que distancia as professoras, sendo que neste primeiro momento a preocupação se dá com as disposições comuns.

2.3. Disposições da carreira – socialização na profissão

*E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas
E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar
(Luiz Gonzaga Júnior²³)*

Para compreender parte do complexo processo de socialização na carreira do professor e possíveis congruências nas trajetórias das professoras na carreira do magistério de 1ª a 4ª séries dividi a análise das entrevistas em sete categorias após observar que as professoras recorriam a esses temas quando respondiam às perguntas esboçadas no roteiro que guiou as entrevistas. São elas: entrada na profissão; regras da carreira; diferenças entre as escolas; relação com colegas e equipe técnica; conciliação de escolas, redes, horários e diferenças/semelhanças entre segmentos, redes e políticas educacionais.

²³ Gonzaga Júnior, Luiz, Música *Caminhos do coração (Pessoas = pessoas)*, Álbum *Caminhos do Coração*, Som Livre, 1982.

Um dos aspectos que a noção de habitus, como proposta por Bourdieu, assegura, como descreveu notadamente Dubar (1997, p.67), é a correlação muito estreita entre *as possibilidades objetivas e as esperanças subjetivas*, ou seja, o casamento ideal entre os desejos dos sujeitos e a possibilidade concreta de realizá-los, ou nas palavras do próprio autor, o *habitus* garantiria *uma submissão imediata a uma ordem que leva a fazer da necessidade, uma virtude* (Bourdieu, 1980, *apud* Dubar, 1997). Aprender a conciliar as condições objetivas com as disposições subjetivas é a base da socialização dos membros da sociedade, mas, essas condições e desejos subjetivos diferem em grupos sociais com diferentes posses de capitais econômico s e culturais. Dessa forma, uma classe social seria a descrição de um grupo que compartilha disposições e trajetórias. O desejo e a efetiva conquista da profissão de professor não estão presentes, portanto em qualquer classe. Só alguns grupos sonham com essa profissão e têm a chance de exercê-la em redes públicas. Isto porque várias são as exigências – titulação, aprovação em concurso – e várias também são as desvantagens – salários baixos, condições de trabalho – o que vincula o exercício do magistério a um grupo ou segmento social específico. Aqueles que não têm acesso ao capital cultural necessário ao exercício da profissão não podem requerê-la e o ideal será que nem sequer desejem fazê-lo. E aqueles que têm capital cultural ou econômico superior ao prometido pela profissão não se interessam por ela ou nem sequer a almejam.

Por isso, o intuito, na escolha dessas chaves e na apreciação do que foi dito em cada entrevista dentro de cada um desses recortes metodológicos, tem em vista destacar aquilo que, nas trajetórias das professoras corresponde à expressão dessas escolhas, condições, disposições de ação e práticas comuns.

2.3.1. Entrada na profissão

A entrada na profissão é um dos momentos que apresenta grande parte de traços semelhantes, quando analisadas as entrevistas das professoras. Já em minha dissertação de mestrado havia notado que se trata de uma trajetória marcada pela necessidade de recomeçar. A entrada na profissão se dá em vários momentos, pois há um início da professora recém formada ou até mesmo daquela que começa ainda sem a titulação. Depois um novo início quando ela ingressa em uma rede pública de ensino, e depois outros tantos

recomeços, conforme a troca de redes que o professor fizer. Dessa forma, são vários momentos de adaptação: deixam as redes de início e o trabalho com uma faixa etária conhecida para iniciar em outra rede, quando reiniciam é quase sempre numa situação de precariedade e como se não tivesse experiência anterior. Rompem vínculos, interrompem trabalhos, recomeçam em uma nova rede, em uma nova escola e tem que renovar o repertório de normas e regras, novo grupo de trabalho, adaptar-se, acostumar-se, interromper, recomeçar (Ferreirinho, 2004).

Também Knoblauch (2008) identifica aspectos comuns que fazem parte da socialização de professoras iniciantes na carreira: o que a autora denomina “moral do esforço”, que corresponde ao entendimento da necessidade do empenho pessoal, da dedicação ao trabalho como *habitus* incorporado em suas origens sociais; recorrência à lembrança de professoras da infância nas práticas das iniciantes; a aprendizagem da organização do espaço escolar; a questão da dificuldade das professoras em construir narrativas adequadas ao universo escolar decorrente da própria escolarização precária que tiveram e força do *habitus* de origem e a relação submissa que as professoras demonstram com relação aos representantes do poder na escola e aos professores mais antigos.

Das sete professoras entrevistadas, três iniciaram na pré-escola e as outras quatro em vagas precárias em escolas da rede estadual e municipal de São Paulo. Notoriamente o magistério das séries iniciais tem sido desprestigiado e a seus docentes atribuem-se os piores salários e o estigma de profissão menos especializada em que o carinho, o amor, a paciência e a dedicação seriam suficientes para garantir o ensino das crianças. Com a profissionalização feminina e a crescente demanda por locais onde os filhos das mulheres trabalhadoras pudessem ser “cuidados”, apareceram as creches e escolas de educação infantil, que atualmente são mais do que uma necessidade, mas incorporam-se gradativamente à cultura escolar. O Estatuto da Criança e do Adolescente²⁴ que, em seu artigo 54, inciso VI diz que *é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade*, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996²⁵, ao afirmar em seu Artigo 4º, inciso IV que, *o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia*

²⁴ Lei 8.069, de 13 de julho de 1990.

²⁵ Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

de: atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade, contribuem para o debate que já estava em andamento de que esse atendimento não era mais apenas uma prerrogativa da mãe trabalhadora, mas um direito da criança e um dever do Estado. No entanto, por sua origem, como local “de cuidados” e diante da obrigatoriedade do ensino básico, as professoras da pré-escola e, em especial, aquelas que trabalham com crianças de 0 a 3 anos de idade, assumiram a condição dos professores de 1ª à 4ª séries, ou seja, assumiram o posto de maior desprestígio e a indicação de que os menos preparados e experientes devem exercer essa função. Não por acaso, grande número de professoras recém-formadas ou até ainda por terminarem a formação, iniciam suas carreiras dando aulas para crianças dessa faixa etária.

Já no primeiro mês que eu estava estudando, tinha uns informes na escola sobre vagas, fui ver e a mulher me contratou. Comecei a trabalhar em uma pré-escola particular. Era um cubículo, hoje é enorme, e trabalhei dez anos lá. Quando começamos, ela dava aula num quarto e eu na cozinha, minha mesa era a pia, colocava uma coisa sobre ela e fazia de mesa, saí de lá quando casei, vim morar na Casa Verde e pedi para ela me demitir. (Professora Patrícia).

Entre as professoras que iniciaram na rede estadual todas elas iniciaram em vagas precárias: uma porque conhecia a diretora e esta a deixou assumir uma turma de 1ª série porque “viu que ela tinha condições”, outra entrou como ACT (professor Admitido em Caráter Temporário):

Quando eu entrei, em 78, foi como ACT, ai sim. Foi na Delegacia, numa 4ª feira. Tinha atribuição numa escola. Aquele monte de gente interessado. Nome das escolas e quantidade de vagas que tinham e você era chamada. Tinha uma certa numeração. Não me recordo agora como. Não lembro se era por ordem de chegada na sala. Não me recordo. Chegava sua vez e você escolhia alguma coisa. Podia ser para dez dias, um mês, três meses. (Professora Nadir).

E outra como substituta, de qualquer forma sempre em situação de incerteza:

Quando comecei o Magistério, fui procurar em escolas e em uma escola do estado, a diretora me propôs que se eu quisesse ir e algum professor faltasse, eu substituiria e aceitei. Todo dia levantava cedo, me arrumava, ia para a escola e ficava esperando, se algum professor faltasse, eu dava aula. (Professora Lucimara).

Uma delas ingressou na rede municipal como comissionada:

Nessa época, a amiga que me ajudava me informou que a Prefeitura de São Paulo estava abrindo vagas para professor substituto, que na época era comissionado e nem existe mais esse cargo. O prefeito era Jânio Quadros, e não era um concurso, era seleção, então eu me inscrevi e fiz a prova, a redação, e passei. (Professora Isabela).

É interessante notar, que, assim que iniciam a carreira no magistério, seja ela na rede particular ou pública, no ensino fundamental ou pré-escola, uma série de arranjos e decisões também esboçam se iniciar, a própria profissão começa a exigir, logo nos primeiros tempos, as escolhas que terão que ser feitas ao longo de todo o exercício da profissão. Assim, a Professora Cássia começou na pré-escola e, de repente, teve que optar em ingressar no magistério público, selecionando vantagens e desvantagens, entre redes, segmentos e cargos:

Em fevereiro de 1987 eu fui chamada para tomar posse da prefeitura e fiquei num dilema muito grande nessa época, porque sair de uma coisa que você tem certeza para ir para a prefeitura como eventual era complicado. Mas aparecem tantas “mãezonas” na vida da gente, e apareceu uma colega de faculdade, professora também, que falou, vá fazer, eu ganho mais que você sendo eventual e sou eventual há 20 anos. Duvidei e ela me mostrou quanto ela ganhava sendo comissionada. (Professora Cássia).

Na primeira etapa da pesquisa temos o dado de que 60% das professoras ingressaram na prefeitura de São Paulo com o cargo que ocupam de professor titular. No entanto não houve uma questão no instrumento de coleta que indicasse a rede de início e o cargo de início na rede em que ingressaram, pois como informei, a princípio o foco da pesquisa era a rede municipal. Mas, as entrevistas revelaram que a carreira do professor é composta por um emaranhado de redes e cargos em que a aprendizagem das regras é fundamental e, em muitos aspectos como veremos, praticamente indiferentes. Ou, por outro lado, mudam certos códigos, mas a dinâmica das disposições é a mesma.

Quanto à escolha da primeira escola, como identificado na pesquisa de 2004, a decisão sobre o local de início é sempre feita um tanto “às escuras”, pois as vagas estão em escola normalmente desconhecidas e em locais diversos e mais vulneráveis da cidade:

Foi até interessante esta escolha porque quando a gente é nova de prefeitura acha que tudo é uma maravilha. Então lá na R. Borges Lagoa, cheguei achando que ia escolher para a DREM 2, mas nem tinha olhado nada, nem onde era, só com o tempo que se pega os macetes e vai conhecer a escola e o trajeto. Vão entrando leva de professores e quando chegou na minha vez, não tinha nada mais para escolher, aí vi que em Itaquera tinha um monte, pensei, vou para Itaquera, só que as professoras falavam que era numa favela ou que tinha que pagar pedágio, ou que tinha muito bandido, enfim. Por sorte sentei ao lado de uma grande amiga que com toda sua calma me perguntou o meu número de classificação e se eu morava em Guarulhos e me sugeriu que eu fosse para o Raimundo Correia, me explicou que lá é uma boa escola, central e que pra quem morava em Guarulhos era perto. (Professora Lucimara).

Portanto, o quadro se repete, como descrevi no trabalho de 2004, no tocante à escolha da escola ao ingressar na rede municipal. Sempre ingressam em escolas distantes e periféricas, conhecidas como escolas de passagem, pois todos os anos os professores que ingressaram inscrevem-se no concurso de remoção e mudam de escola, sendo que apenas “passam” por esses locais.

Eu fui para Guaianazes, na Prefeitura. Meu primeiro ano João Ribeiro, lá longe, em Guaianazes. Um ano de Guaianazes. Pedi a remoção, eu fui para o Jaraguá – Jardim Rincão. Um ano. (Professora Nadir).

Também Ferreira (2006) identificou em seu trabalho sobre professores de história ingressantes na carreira do magistério estadual paulista que, 60,6% deles tiveram que optar por escolas distantes, em média, 50 km, da delegacia de ensino em que originalmente se inscreveram. Também aponta que, a maioria deles já exercia o magistério em caráter temporário, optando por assumir em locais distantes, muitas vezes em outras cidades, para melhorar sua posição e vantagens na carreira. Lembra, ainda, que esta não é uma situação nova, pois Pereira (1969), em estudo citado anteriormente nesta pesquisa, já apontava a resistência de algumas professoras em assumirem como efetivas e escolherem lugares distantes, preferindo permanecerem como temporárias. Por isso, desde o começo da carreira a recorrência em justificar os pedidos de remoção com a o fator proximidade do local de moradia, sendo as mudanças consecutivas até que se consiga trabalhar próximo de suas casas. Começa a trajetória na carreira e os percursos na cidade, ou como constatou Ferreira (2006), percursos no estado.

Outro aspecto que acompanhará as professoras durante a carreira na escola pública e que se mostra desde o início da carreira é aquele relacionado às regras estatutárias que, por se constituírem de uma linguagem própria, que será aprendida no cotidiano da escola, causa aborrecimentos e a sensação de não pertença ao ambiente. Ainda não houve a imersão na cultura da rede, embora habilitadas para o ingresso, não dominam todas as regras e, portanto, ainda não se sentem parte do grupo, e a dificuldade de adaptação:

Quando entrei na primeira escola eu era muito nova, tinha 18 anos, e era num bairro complicado no Parque Novo Mundo, última escola na divisa de São Paulo e Guarulhos e me via como aluna, pois não sabia bem o que estava fazendo. Vivia recebendo bronca da diretora, deixava uma criança pular onde não era pra pular, eram muitas regras e eu não entendia a linguagem da rede. Falava-se em “hora atividade”, “cargo em vacância”, “excedente”, termos que eu não entendia e me fazia questionar o que eu estava fazendo ali. (Professora Valéria).

Bourdieu (1983, p.91) diz que ao entrar em um campo, como o da educação, é como se o agente estivesse ingressando em um jogo em que os recém chegados devem pagar o direito de entrada que corresponde à reconhecer o valor do jogo e o os princípios de funcionamento do mesmo, “(...) aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram” (2006, p.69). O valor do jogo está mais claro para os professores quando da decisão em participar dele, o *status* que vem com a adesão, as vantagens financeiras, por exemplo. Algumas das regras também são conhecidas como a necessidade da certificação adequada, a aprovação em concurso ou a posição mais baixa que ocupam por serem principiantes. Porém, outras tantas regras como o lugar destinado aos ingressantes, as possibilidades de ocupar um espaço que outro está ocupando, que tipo de estratégias dão mais pontos, só vão sendo apreendidas durante as jogadas. Por isso, também, a “timidez” dos que chegam, a insegurança em utilizar as estratégias conhecidas que possam prejudicar àqueles que se encontram em posição superior, pelo menos até que dominem os códigos e as regras e, assim, sintam-se verdadeiramente como parte do jogo.

Comecei na escola, divisa de São Paulo com Guarulhos, Jardim Cabuçu... Uma escola bem embaixo ali da Ponte Fernão Dias. Foi uma situação bem constrangedora, porque a professora já estava com a sala... Ela era efetiva e substituía lá, à tarde. Eu entrei e acabei tirando a professora de lá, ela estava lá de fevereiro até maio, eu entrei dia 15 de maio de 85, tirando a professora, ou seja,

entrando numa situação já complicada... A sala em andamento, é complicado para as crianças, para a comunidade escolar, para os pais que não me conheciam... E eu não tinha nem um tipo de experiência (risos). Não, foi bem complicada essa minha chegada. (Professora Patrícia).

Como observado por Cavaco (1999) o início da profissão docente traz a necessidade de adaptações, de sobrevivência no meio e é acompanhada por sentimentos de insegurança e conformismo. Percebemos que esses sentimentos são decorrentes da situação difícil dos ingressantes que se complica pelo desconhecimento de todas as nuances das regras da carreira, da inexperiência e porque a recepção dos professores antigos nem sempre é calorosa uma vez que se sentem ameaçados em seus saberes e posições estabelecidos e têm que manter as regras do jogo para garantir sua reprodução e seus benefícios. Se não bastasse, algumas regras da própria carreira colocam o professor iniciante em situação extremamente embaraçosa, como no caso da professora Patrícia. As professoras mais antigas têm a possibilidade de classificar as novatas, como afirma Bourdieu (2003b), nesse sistema de jogo, *todo mundo estabelece classificações e todo mundo é classificado, sendo que os melhores classificados são os melhores classificadores daqueles que entram no circuito* (p.213). Como há uma disputa de poder e, a posição dos mais antigos é superior à dos ingressantes, a estratégia para se impor e lembrar aqueles que estão mal classificados do seu lugar é apostar naquilo que eles ainda não conhecem. Nas próximas páginas, será possível perceber o peso da escola e dos mais experientes na socialização dos professores durante toda a trajetória na carreira docente.

2.3.2. Regras da carreira

Ao entrar e permanecer na carreira docente o professor adere e se insere num campo burocrático. São inúmeras regras institucionais desde forma de controle de frequência do professor e dos alunos até aplicações curriculares e avaliativas. Tanto na escola particular, mas, principalmente, nas redes públicas. Ao ingressar como docente em uma escola pública o professor se torna um agente público ou, para bem e para o mal que isso possa representar, um funcionário público. São normas e papéis a aprender e preencher que tanto prejudicam o professor no desempenho de sua função, como o auxiliam em situações em que é necessária a legitimação de atos.

Weber (1963) descreve em sua análise sobre a burocracia, a posição interna e externa do funcionário e, apesar da distância histórica desta construção teórica, ela continua, em alguns aspectos, muito atual. A primeira consideração é que a ocupação do cargo é uma profissão, tem a natureza de um dever e o ingresso no cargo presume a aceitação de uma obrigação específica em troca de uma existência segura; em segundo lugar que a função a ser realizada é especializada, o funcionário desfruta de estima social específica e que o *tipo puro de funcionário burocrático é nomeado por autoridade superior*; em terceiro têm-se que a posição do funcionário é vitalícia; o funcionário deve receber compensação pecuniária regular, salário fixo e segurança na velhice, esses aspectos somados à consideração social fazem com que seja uma função ambicionada por muitos, em quarto lugar; em quinto, há um preparo do funcionário para *uma “carreira” hierárquica dentro do serviço público* (p.232-238). Algumas dessas características se modificaram com o tempo, como a exigência de concurso público para ingresso, embora em alguns cargos ainda haja a nomeação por superior hierárquico, houve certo desgaste da função pública, decrescendo um pouco o prestígio e reconhecimento social, mas, em geral, as características se mantêm.

Em determinado momento da descrição do funcionamento da burocracia moderna, Weber (1963) destaca que o desempenho do cargo público deve seguir regras gerais, “(...) mais ou menos estáveis, mais ou menos exaustivas (...)”, cujo conhecimento representa um “(...) aprendizado técnico especial (...)” e completa dizendo que, “(...) a redução do cargo moderno a regras está profundamente arraigada à sua própria natureza (...)” (p.231). Tomada como carreira burocrática, à descrição de Weber ou como regras e normas do campo, à exemplo de Bourdieu, o fato é que as professoras se deparam com um número grande de leis e códigos a serem seguidos, tanto para manutenção e proveito da própria carreira, como com relação a aspectos pedagógicos (que seriam, à maneira de Weber, as regras para desempenho da função) da relação com os alunos.

No caso das professoras ouvidas nessa pesquisa, as regras foram surgindo no desempenho da função, ou quando eram infringidas ou quando eram necessárias para escolhas específicas.

E: Esta questão da lei, conforme você citou, este artigo 22, vocês têm um manual ou você tem que descobrir as leis que existem?

P: É você que vai perguntando, se espelhando em alguém que passou por isso, através de outras pessoas, ninguém te fala, você que descobre.

E: Então tem leis que você nem sabe que existem?

P: Sim, como esse artigo 22 eu fui conhecer lá em Araras, nunca tinha ouvido falar aqui. E esse artigo é assim, você vai para uma sala como substituta, porém se o professor voltar, ou assumir um novo professor, automaticamente você volta para onde estava, mas eu estava consciente. (Professora Isabela).

Algumas professoras relatam receber as informações dos Sindicatos, recorrem a colegas, de qualquer forma o volume de informações é muito grande, sendo que permeia a passagem ao longo da carreira, quando não mudam certas leis e artigos.

E: Quem te ensina?

P: Quem me ensina? Olha, o sindicato. (Professora Mari)

Quando entrei na prefeitura em 1987, peguei uma coordenadora que sentou e me falou que ia explicar tudo como funcionava: os abonos, o que podia fazer. Além dela, eu sempre fui representante do sindicato, vou às reuniões, trago as coisas para os colegas, passo os informes para eles e acabo ficando inteirada. Ou ainda perguntando para uma colega que saiba mais que eu, lendo. (Professora Lucimara).

Outras ainda sentem que a informação é sonegada como forma de exercício de poder ou privilégios:

Eu aprendi no dia a dia, e tem uma série de coisas que eu não sei ainda. Dependendo da situação você pergunta onde você está e se ninguém sabe, liga para o sindicato e eles te explicam. Todas as vezes que queriam me passar para trás eu fui aprendendo. Eu era nova, a gente não conhece um bando de leis. E muitas vezes te deixam sem saber justamente para te passar para trás, ninguém te ensina, você que tem que ir atrás. Se você conhecer você consegue se safar de algumas situações. Porque ninguém te ensina, ninguém quer te ensinar nada na rede pública. (Professora Patrícia).

São regras do estatuto, que regulam todos os atos dos professores e suas escolhas dentro da carreira e das escolas por onde passam. Diferem um pouco entre a rede estadual e municipal, mas algumas são basicamente as mesmas.

Então eu escolhi a Escola Angelina M.Vita, a mesma escola onde tinham esquecido de mim, voltei como titular. Mas, muito apreensiva porque só tinham duas vagas para o período da manhã e quando você é efetivo, você escolhe apenas a escola e fica aguardando sua nomeação no diário oficial, quando ela sai, você vai até a diretoria de ensino, pega um papel e corre para a escola. Quem chega primeiro escolhe sala e período, então foi uma corrida porque eram 12 para apenas duas vagas no período da manhã. Fui conversar com o vice-diretor e então ele que me explicou que era assim e foi bem claro que se eu tivesse a sorte de chegar e encontrar a vaga bem, se não já sabe que “Inês é morta”. (Professora Isabela).

A atribuição de escolas, períodos e turmas obedece a regras de pontuação conforme o tempo, conforme o cargo, já na primeira escolha os professores ficam sabendo seu lugar na ordem de escolha, sendo que, nem sempre, é possível ficar com o período ou local desejado.

Na escola José Nascimento eu não consegui o primeiro período, era das 11:15h às 15:15h e tinha que voltar para a JEI e como eu não consegui mudar eu fui pelo artigo 71, que é mudança de escola, e fui para uma escola que não me lembro o nome porque dei aula lá só um ano. (Professora Cássia).

Nesses casos outras regras burocráticas e jurídicas do estatuto garantem ou impedem a mudança sendo que só quando são necessárias ou infringidas são acionadas e, assim, os professores aprendem conforme a necessidade que tem ou quando vêem algum colega se beneficiar ou ser punido pela lei. Por não ter conseguido o período de que necessitava, a professora utilizou um artigo da lei que a beneficiava e ironicamente, como acontece, foi para uma escola que não lembra o nome, e, onde provavelmente também não se lembram dela sendo que a escola, os alunos e a professora acabam por ser prejudicados.

Em 1994 fiquei aqui. Em 1995, quando chegou a minha hora de escolher a classe aqui, eu fiquei excedente, fui à diretoria de ensino e escolhi a Escola Joaquim M. do Prado, no Imirim. Até chorei porque eu gosto muito daqui, e fiquei um ano lá, meu filho Afonso junto comigo no segundo ano. (Professora Isabela).

Em especial quando ocupantes de vagas precárias, os professores ficam em função das regras e pontuação, mudando de escola praticamente todo ano. Nessa “salada” de leis e regras criadas racionalmente para controle e gestão das carreiras e das escolas, ao final, quase todos saem prejudicados.

E a pessoa que me atendeu no NAE, me aconselhou, mostrando que eu não era a primeira e nem a última nesta situação, que eles não vêem o lado pedagógico, já que uma professora que ingressa em outubro mexe com todos, com o professor que está com a classe desde o início do ano, e que eu fizesse meu exame médico, deixasse a papelada toda organizada e que na hora tudo se encaminharia naturalmente, se fosse para eu conseguir, assim seria. (Professora Isabela).

Weber ao identificar sociologicamente as ações racionais é um dos primeiros autores a abrir espaço e admitir, em certos casos, a irracionalidade que permeia as relações humanas. A burocracia seria para o autor, a expressão maior da racionalidade, uma vez que o Estado a criou para administrar os homens e as coisas dos homens no sentido de atender a população de maneira democrática, racional e eficiente. Além do primado da racionalidade, cita a criação da necessidade de profissionais especializados e tecnicamente competentes, o requisito de treinamento prévio e prova de aptidão para o exercício de cargos específicos e as vantagens que daí advém, em termos de eficiência da ação, como vimos, sendo que a carreira do magistério público é o exemplo típico da organização burocrática no exercício de cargos públicos. No entanto, ao escutarmos essas histórias tendemos a constatar a instalação defeituosa dessa racionalidade burocrática, uma vez que a papelada excessiva e as regras desnecessárias trazem mais perda de tempo e irracionalidade ao trabalho. Mergulhadas nessa organização confusa, pode ser que essas professoras estejam adquirindo o *ethos* do grupo como diz Bourdieu (2003b) e que parece gerir o *habitus* nesse caso, também:

(...) seu princípio gerador e unificador, o *ethos* de classe, por intermédio do qual toda a visão do mundo econômico e social, toda relação com o outro e com o próprio corpo, enfim, tudo o que faz o estilo próprio do grupo afirma-se em cada uma de suas práticas, quer seja a mais natural em aparência, a menos controlada pela consciência, pela razão ou até pela moral (Bourdieu, 2003b, p.104).

O fato é que tais atos têm legitimidade. Os agentes se subordinam a essas regras, cumprem-nas e a fazem cumprir, aderem a elas ao fazer parte de um grupo específico. Embora causem transtornos, essas regras são impostas ao grupo e seus agentes, e apóiam-se na legitimidade que lhes é dada por serem ou aparentarem ser coerentes e sistemáticas e *estarem em consonância com as estruturas objetivas do mundo social* (Bourdieu, 2003a, p. 118). Todos devem saber que essas regras foram criadas com propósito de organizar e estruturar a ordem na carreira, nas escolas e tornar, por força da lei todas as situações justas, porque tratadas igualmente dentro dos mesmos princípios. Dessa forma, como afirma o próprio Bourdieu (2003a) *o reconhecimento da legitimidade não é, como acreditava Max Weber, um ato livre da consciência esclarecida* (p.118).

Conforme se embrenham na profissão, conhecem mais as leis e regras gerais e começam a fazer uso delas na movimentação dentro do espaço da carreira, às vezes, para conciliar vínculos, outras vezes, em benefício próprio, outras tantas por necessidade. A Professora Mari utilizou a possibilidade de abono de ausências médicas quando engravidou:

Para engravidar do primeiro eu demorei... Eu cheguei a fazer tratamento. E aí aproveitava as abonadas, as saídas, que você conhece bem como funciona, para ir ao médico, fazia atestado e assim foi tranquilo, por isso. (Professora Mari).

A Professora Valéria ingressou em uma escola muito distante de sua casa, sua irmã teve outra classificação e escolheu uma escola periférica, porém mais perto, mas não pretendia exercer a profissão na rede pública e, portanto ia se exonerar do cargo. Antes da irmã sair elas trocaram de vaga, através de uma regra que permite a permuta entre dois professores de mesmo cargo e, assim a Professora Valéria pode permanecer na rede, talvez saísse, devido ao local de ingresso, e a escola periférica na qual havia escolhido a vaga, acabou por ficar sem professor... São os arranjos possíveis dentro da lei. Mas, como havia permutado teve, por lei que permanecer dois anos na escola sem poder participar do concurso de remoção e ficou sem a referência do grupo de amigas com quem compartilhava estudos, durante a passagem do primeiro ano na escola, pois todas se removeram:

E naquele ano, esse grupo que fazia aquele estudo comigo, no final do ano, todo mundo se removeu e eu precisei ficar! Porque, eu permutei e tinha que ficar dois anos na escola... Então, eu me lembro quando a Márcia entrou na minha sala, ela bateu na minha porta e eu disse: “E, aí, conseguimos?” E ela falou assim: “É... Eu consegui, fulana conseguiu... Conseguiu... Conseguiu... Conseguiu, mas você, não conseguiu, porque você não pode sair daqui...!”. Aí, me deu desespero! Não é! – “Meu Deus, mais um ano aqui!”. Não era pela comunidade, porque eu adorava aquela escola, mas pela distância, a violência que tinha ali era muito grande... Aí, eu fiquei mais um ano! (Professora Valéria).

Normalmente, no entanto as normas rígidas atrapalham a vida das professoras ao invés de ajudá-las, principalmente com relação à escolha de turmas e períodos. E, como foi dito, algumas vezes as regras do jogo são modificadas durante o exercício o que deixa os professores sem poder usar as estratégias conhecidas.

*E: E por que você é a última a escolher?
Porque eu sou a última da escala, a última professora que chegou e a mais nova. As formas de desempate são o casamento, a idade, e eu acabei sendo a última. E agora no estado, por causa desse artigo 22, o professor não pode se afastar e dar aula em outra escola caso ele não consiga o horário que quer. Era isso que me livrava porque se não dava para eu conciliar numa escola eu me inscrevia e ia para outra e agora não pode mais. Então o ano que vem só Deus é quem sabe. (Professora Patrícia).*

Quando a Professora Nadir ingressou em uma das escolas de sua trajetória, “herdou” uma turma que não tinha tido quase nenhum dos conteúdos da série, propôs recomeçar do zero e diz ter feito um excelente trabalho, reconhecido pela equipe da escola e pelos pais. Entretanto, quando foi escolher a turma no ano seguinte, continuar o trabalho com o grupo e ser recompensada pelo esforço, não pode escolher a turma:

No final do ano, eu fiquei chateada porque eles tinham alcançado tanto progresso que deveriam ter ficado numa classe para continuar, mas não fui eu quem pegou, pois eles foram para outro período, porque o segundo ano era em outro período. Essa foi minha tristeza. Eles sabiam tudo de sílaba simples, o básico da matemática, o calcular, estavam indo super bem e fiquei triste porque não pude continuar o trabalho, mas quem ficou com eles disse que foi maravilhoso. (Professora Nadir).

As grandes mágoas e desavenças nas escolas se dão justamente nas e pelas escolhas de períodos e turmas, mesmo as regras sendo tão complexas e rígidas, como vimos acima. Como a forma de controle na rede estadual é menos competente que a da rede municipal, às vezes, há tentativa de burlá-las como, conta a Professora Patrícia:

Por exemplo, nesta escola que eu estou agora, quando eu cheguei já foi boicotado para eu pegar aula. Já não iam me atribuir aulas porque estavam reservadas para outra pessoa, então é uma “safadeza” na rede pública, principalmente na rede estadual que não tem muito controle, a rede municipal é mais honesta, mas tem isso também. Então eu já cheguei brigando, porque eles expuseram as aulas que tinham disponíveis e eram em horários que eu não podia, por exemplo, à tarde que eu já dava aula na municipal. Insisti, quis ver o quadro e vi na parte da manhã aulas em aberto, então disseram que não podia e eu já “bati de frente” dizendo que sendo efetiva podia sim. Conclusão: peguei as aulas que eram de alguém, alguém que eles gostavam caiu, e eles tiveram que dar um jeito desta pessoa ficar, inclusive eu não descobri até hoje quem é. Mas agora a situação está mais suave, porque chegamos num grupo, e a gente se deu muito bem, é um grupo divertido e bem bacana, tanto é que até acho que não vão me remover de lá este ano. (Professora Patrícia).

A Professora Patrícia já havia passado pela situação de “tirar” a professora que assumia a classe quando ingressou na carreira, como descrito no item anterior. De qualquer maneira a atribuição de períodos e turmas demonstra ser um dos momentos de maior tensão e conflitos dentro da cultura das escolas.

Uma regra não escrita, mas que percebi ser recorrente em vários depoimentos e inúmeras escolas, corresponde à rejeição de algumas séries, especialmente a primeira e a última do ensino Fundamental I. O principal motivo geralmente apresentado para a recusa em escolher primeira série diz respeito à necessidade e ao controle exercido pelos níveis superiores da obrigatoriedade em alfabetizar todas as crianças que ingressam. E, aos professores das quartas-séries cabe reter ou promover os alunos ao final do ciclo. É na quarta-série que o trabalho feito ou não feito dos anos anteriores fica escancarado. Mas, é ao professor desta série que assume a responsabilidade.

Então, lá no Milton Campos eu cheguei no comecinho, porque eu tinha que estar lá no comecinho de abril, então foi bem no início. E chegando lá, me atribuíram uma primeira série. Eu lembro que era primeira série “J”, era uma das últimas, eram muitas primeiras séries! (Professora Valéria).

Quando fui para o Otávio, me deram a primeira série, não que me castigaram, porém foi o que sobrou e não que eu não gostasse. Gosto muito de primeira série só que é muito difícil, tem que se dedicar muito, é um trabalho mais individualizado, mas quando chega no final do ano você vê o resultado do que fez, em que ponto chegou, isto é legal. Tanto que dizem que os professores de primeira série tinham que ganhar melhor.

Houve uma época que falavam que iam pagar melhor para esses professores, tanto é que até o ano passado, quem ia para a primeira série tinha uma pontuação diferente dos que não iam, na idéia de se pagar melhor esses professores, porém teve uma resistência muito grande de que não deveríamos ganhar mais, que tem isonomia entre os professores, só que ninguém quer a primeira série. São coisas que acontecem... (Professora Lucimara).

Só no último ano que eu não consegui pegar segundo ano e eu pulei pra quarta. Foi um choque, também, “Ai! Não sei! Trabalhar com quarta série...”. Foi meu último ano e eu não consegui, por conta da escala, não consegui pegar a segunda série e, aí, fui para a quarta, mas organizei todo o trabalho da segunda. Escala de escolha! Mais tempo, escolhe primeiro e as últimas ficam com o que sobra... Porque quarta série assustava, sabe? Quarta série assustava, era uma sala que assustava, a quarta série. A mim também! (Professora Valéria).

Em pesquisa sobre *Saúde e condições de trabalho* na rede estadual paulista, realizada pela APEOESP e o DIEESE em 2007, já citada no Capítulo I, os dados revelam que 38% dos professores da amostra, responderam que se afastaram do trabalho por motivo de doença. Do total desses afastamentos 45% são doenças relacionadas com o trabalho, sendo, as mais recorrentes: estresse (22%), problemas de voz (18%) e tendinite (16%). Os estatutos do magistério municipal e estadual pressupõem, também, regras para ausência do professor ao trabalho para tratamento de saúde. A Professora Mari adoeceu e teve que recorrer às licenças médicas para poder suportar um péssimo ambiente de trabalho em uma das escolas pelas quais passou²⁶:

E: Você dava aula das 3 às 7 horas?

P: Quando entrei sim, a proposta era dar aula nesse período. Eu cheguei lá e a professora preparou os alunos também para não me receberem bem. E a diretora já havia conversado comigo e eu falei: eu dou aula para 4º ano, é tranqüilo. Quando eu cheguei na sala os alunos começaram a bater na mesa, olha, naquela época: “Queremos a Professora C., fora, fora”. Falei: “Gente, eu não vou entrar”. Sabe, a situação, e eu assim, me senti sozinha. E agora? Eu queria continuar, eu queria enfrentá-los, mas não consegui. E a minha frustração já começou por aí.

E: Primeira vez, não é?

P: Primeira vez. E eu fiquei lá como eventual mesmo. Ela dobrando e eu sem sala. E o que eu percebi era o preconceito que já era forte nesse período: lá não tinha nenhuma professora negra. Tinha um monte de descendente, mas você sabe que ninguém assume. Tinha todas as características de negro, mas... Ai quando eu cheguei nessa escola, eu via lá só a faxineira, inclusive ela se chamava Carmem. Ela era muito perseguida pela Diretora. Ela morava ali numa favela que era perto. Então era impossível trabalhar lá. A Carmem e eu percebíamos a distinção.

E: Ela não te queria lá?

P: Ela não queria que nós ficássemos, mas eu ainda fiquei lá mais uns três anos. Três não, quatro anos eu fiquei lá nessa escola.

E: Como eventual?

P: E depois surgiram algumas licenças. E já em... Eu fui para lá em 1985 e 1987 eu me lembro que surgiu uma licença. Em 1988 eu tinha ingressado na faculdade, já estava fazendo História e eu fui dar aula também no nível II lá e de lá eu ia para a Faculdade. E a sensação continuou a mesma coisa. Algumas pessoas falavam: ai Mariângela você tem que ser modelo, inclusive essa C. falava pra mim. Mas eu lembro de uma situação horrível que foi de um aluno que falou para a diretora que eu fazia comer bolinha de papel. A Diretora depois chamou o aluno e me chamou para ver quem estava falando a verdade. E ele falou: “É porque eu não gosto dessa professora”. Ainda bem que ele falou.

P: Ele falou... Que estava inventando?

E: Eu não gosto dessa professora, eu estou inventando. Então eu tentava assim... Eu evitava. Às vezes chegava nessa escola, eu percebia que faltava algum professor

²⁶ Muitos autores tratam dos fatores que abalam a saúde dos professores: Esteve (1999) descreve o mal estar docente, Benevides-Pereira (2002) e Carlotto (2003) a síndrome de *burnout*, e muitos outros autores como Carvalho H. (1995), Codo (1999), Nacarato, Varani e Carvalho, V (2000).

eu ia sim para o Hospital Municipal. Eu aprendi o clima, por que... Era longe do Hospital, mas pelo menos eu não passava por essa situação. Então eu passava no Clínico Geral, sabe, às vezes eu estava com dor de garganta mesmo.
(Professora Mari).

Como podemos ver as situações que ocorrem no interior das escolas e que prejudicam a saúde dos professores são muito mais complexas do que o senso comum pode ver ao criticar as ausências dos docentes das salas de aula. Não que não represente um aspecto sério e que compromete o trabalho das escolas como identificado por Gesqui (2008) que estudou o impacto do absentéismo dos professores em uma escola pública - deve ser combatido, bem como existem abusos que devem ser rechaçados. Mas, normalmente, as esferas públicas de poder tendem a responsabilizar os professores pelas doenças que adquirem, ao invés de procurar e diminuir as causas desse adoecimento. Atrás do diagnóstico de estresse devem existir inúmeras situações como a da Professora Mari. Vieira e Relvas (2003) reforçam essa questão, lembrando que ao discutir o estresse atribuindo-se ao indivíduo a causa de sua doença, eximi-se o sistema como responsável.

Indagadas sobre as exigências que foram feitas pelas escolas quando do ingresso em cada uma delas, parece não haver grandes diferenças entre as escolas no tocante às regras determinadas em estatutos e leis, obviamente. O que se destaca como diferente está relacionado a certas práticas enraizadas no grupo de funcionários e equipe diretora, cujos dados serão apresentados em seguida, e com relação a algumas práticas administrativas com relação ao trabalho do professor em sala de aula.

Com o propósito de incentivo ao professor e diminuição das faltas, tanto a rede estadual, quanto a rede municipal criaram bônus salariais em que algumas regras têm que ser cumpridas para o recebimento. Além da percepção de que, dependendo do acordo entre a direção e os professores essas regras são burladas, nem sempre essa compensação salarial é vista com otimismo:

E: Quais são as exigências para se ganhar o bônus?

P: Não tem nenhum critério, eles analisam o grupo, não pode ter faltas injustificadas, nem faltas "justis", tem que ter um projeto social, que aqui não tem, mas se floreia no papel, se manda e é aprovado e fica por isso mesmo. Tem o grêmio, por exemplo, faz dez anos que eu estou aqui e não vi, mas nós temos. Teve um ano que eu até tentei encabeçar o grêmio, mas tinha muito "pitaco" da direção e eu desisti. Eles me queriam não para ajudar, mas para controlar os alunos, dizer o que eles poderiam fazer e acho que são eles que têm que andar pelas próprias

pernas, então acabei deixando e nunca mais ouvi falar, mas tem porque todo mundo recebe o bônus. (Professora Patrícia).

Eu tinha direito à licença prêmio e neste ano o governo começou a pagar bônus, mas quem tirasse licença receberia pelo mínimo e perderia o bônus, mas mesmo assim eu quis tirar, pois estava muito sobrecarregada. Mas tirei no final do ano, porque se tirasse antes seriam dois afastamentos, tanto pelo artigo 22 como pela própria licença, então não podia. Fiz um cálculo de maneira que eu pegasse de novembro a dezembro e assim não precisaria voltar mais. Naquele ano foi tudo tão difícil que até a minha saúde foi abalada, tive infecção urinária, dores no braço e atribuo a tudo que estava acontecendo. Então me afastei, pois tem coisas que o dinheiro não paga, não adianta ganhar muito e depois gastar com médico. (Professora Isabela).

Eu não me mato para receber, se minha filha teve febre eu ligo aqui e aviso que não venho, nesse caso é falta injustificada. Problema meu, sou eu que não vou receber. Eu acho que você não tem que ficar se matando para vir, para receber o dinheiro que, para mim é uma esmola. Tem que vir porque você gosta. Tem gente que mente, ou que se mata para vir apenas para não ter falta injustificada para receber bônus no final do ano. Eu acho que temos que vir porque gostamos. Às vezes eu falto, mas costumo dizer que minha sala está em dia e tem uns que vem todo dia e se for ver como está a sala vai constatar o que não se deve. É só ir lá ver! Não vai ver porque se for constata que não é bem assim... (Professora Patrícia).

A complexidade e gama de normas permitem uma série de arranjos tanto para conciliar a vida funcional e particular dos professores, quanto para regular um frente aos outros e todos perante as escolas da rede. O domínio dos códigos que podem auxiliar em vários momentos da trajetória, mas que demandam tempo para serem apreendidos, ocorre no transcorrer da carreira. Tais códigos fazem parte de disposições para agir e pensar conforme as regras do jogo. A modificação das regras, como o decreto que restringiu o uso do Artigo 22, tão utilizado pelas professoras que acumulam cargos no magistério estadual, provoca grande transtorno, pois altera as possibilidades de ação e acomodação dentro da carreira. Tanto que a APEOESP ajuizou ação civil pública para discussão das modificações previstas no texto do decreto. Como foi dito por várias professoras, o conhecimento, domínio e questionamento das leis e normas parece estar circunscrito ao universo da organização coletiva, ou seja, aos Sindicatos e Associações de classe. Os especialistas das Coordenadorias e Delegacias de Ensino também dominam as leis e, algumas vezes as professoras recorrem a eles ou à secretaria da escola para esclarecerem suas dúvidas, mas para embates, garantia de direitos ou segurança em informações parecem preferir as organizações ou entidades de classe.

Por essas razões estamos diante de uma carreira burocrática em que o “pensar” sobre e na carreira vêm cercado das disposições normativas incorporadas nas várias escolas e situações pelas quais o professor passa em sua trajetória.

2.3.3. Diferenças entre as escolas

Na trajetória das professoras ouvidas nesta pesquisa, outro aspecto colocado em destaque, foi a diferença entre as escolas pelas quais passaram. Esse aspecto é importante, pois traz a questão da cultura das escolas e, nesta pesquisa, apareceu mesclado com outras duas características importantes que apresentarei em seguida: a relação com colegas e equipe técnica da escola e a localização da escola e, conseqüentemente os alunos e suas famílias. Isto se dá porque as principais diferenças observadas pelas professoras entre as escolas dizem respeito aos diferentes relacionamentos estabelecidos entre o professor e o grupo de trabalho e entre o professor e a equipe dirigente da escola e com as diferenças apresentadas pelos alunos e suas famílias. Mas, apesar de não aparecer com clareza no discurso das professoras quando questionadas pelas diferenças entre as escolas, certas diferenças aparecem quando a pergunta recai sobre a escola ideal e neste ponto as respostas vão ao encontro das escolhas feitas na primeira fase da pesquisa.

Damasceno (2007) diz que as expressões que os professores utilizaram para identificar a qualidade de ensino das escolas em que estudaram enfatizam o compromisso do professor em ensinar e dos alunos em aprender. A autora afirma que fazem a diferença, então, para os entrevistados, o desempenho dos professores e o *habitus* escolar e capital cultural dos alunos como fatores classificadores das “boas escolas” (p. 174). Na primeira fase desta pesquisa e, também nas entrevistas como veremos, os professores não se referem tanto ao seu desempenho, mas às relações estabelecidas como grupo da escola. Com relação aos alunos, as considerações são bem semelhantes às descritas pela autora como explicitaremos no próximo capítulo.

É difícil para as professoras identificarem diferenças, sem qualificar as escolas em relação à sua preferência. Pedir uma descrição de diferenças é exigir, pela própria natureza da questão, uma classificação, uma ordenação, a hierarquização pelo indicador, aparentemente subjetivo, do gosto. Mas, ao tentar justificar esse “gostar mais” desta ou

daquela escola, as definições deixam transparecer aspectos de identificação da cultura particular de cada uma dessas escolas.

Nóvoa (1992) diz que *as escolas constituem uma territorialidade especial e cultural, onde se exprime o jogo dos atores educativos internos e externos* (p.16) e por isso, necessita uma análise parcimoniosa de sua dinâmica para que se apreendam as variáveis que diferem no interior das instituições escolares, para que possam ser observadas as inovações educacionais que por vezes ocorrem.

Não é o caso deste trabalho deter-se detalhadamente sobre as diferenças entre aspectos da cultura observadas nas escolas da rede pública, mas não se pode negar que a escolha das escolas feitas pelas professoras demonstrou se cruzar com certas diferenças de clima ou organização desses estabelecimentos em que estiveram durante seus anos de magistério. São arranjos e formas de construir o cotidiano da escola que variam conforme o perfil de disposições dos agentes que nela trabalham, conforme o território em que se localizam e conforme a hierarquia que ocupam para os setores dirigentes da política educacional.

Nesse sentido, também Cardoso (2002) faz uma importante consideração sobre a diferenciação das escolas, mesmo que pertencentes a uma mesma rede, que corroboram com as informações que obtive nos depoimentos das professoras:

Se por um lado às escolas se identificam à medida que pertencem a mesma rede de ensino e, portanto, estão sujeitas às mesmas diretrizes e calendário; por outro lado elas se diferenciam, por ocuparem um lugar diferente no espaço geográfico da cidade e estarem inseridas em contextos sócio-culturais também diferentes e, principalmente por transitarem no seu interior atores e grupos de atores diferentes, cada um, individualmente ou em grupo, encarnando concepções de mundo, de gente, de educação e de escola diferentes. E, nesse caso, criam dinâmicas específicas em cada escola que lhes conferem identidades próprias (Cardoso, 2002, p.2)

Acrescentaria a essa dinâmica identificada por Cardoso, as relações de poder e a importância do grupo de direção da escola, que discutirei posteriormente.

Um dos primeiros traços que se assemelham nas respostas sobre quais as diferenças que as professoras identificam entre as escolas tem relação com a homogeneidade do grupo de professores. Três professoras identificam um trabalho bom porque os professores eram todos novatos, jovens ou na mesma condição dentro da carreira:

Eu fui para o Renato Antonio Checchia e foi bom o trabalho lá, porque a maioria dos professores era ingressante. Eu fiquei nessa escola cinco anos. E eu saí porque perdemos uma colega, acabei ficando bastante triste. (Professora Mari).

E: E no João Amós eram todas professoras novas?

P: Claro, tinham 19 vagas, todas estavam contentes porque eram adjuntas, comissionadas e jovens.

E: Então foi um trabalho legal?

P: Foi. Mesmo porque eu estava grávida e depois só voltei em 25 de agosto. (Professora Cássia).

A estrutura era horrível, o chão estava caindo, o piso descolando, não tinham quadra, não tinham estacionamento, enfim, o espaço não era adequado para eles, porém os professores eram extremamente animados, éramos todos jovens, o que era uma diferencial importante, todos mais ou menos com a mesma idade, todo mundo acreditando que podia fazer alguma coisa, então tudo acontecia muito rápido, um dava uma idéia o outro já concordava e quando víamos, já estava executado. Às vezes de uma brincadeira, os projetos iam saindo, iam dando certo. Fui muito feliz porque muitos que tinham estudado comigo na faculdade eu encontrei nessa escola, então além de sermos amigos, estávamos trabalhando coincidentemente na mesma escola, enfim, foram os dois anos mais felizes que tive na escola estadual. (Professora Patrícia).

Quanto menores as diferenças entre os cargos e o tempo na carreira, mais próximas as professoras estão na posição dentro desta carreira e, por isso, menos necessidade de adaptação e conflitos aparecem. A Professora Cássia, além disso, faz questão de dizer que ficou pouco tempo em exercício, e isso a privou de conflitos adaptativos. Para Huberman (2000), os ciclos de vida profissionais dos professores estariam divididos em sete grandes momentos, que podem aparecer em faixas etárias diversas ou durar maior ou menor tempo, dependendo de cada agente social. A primeira fase seria a *entrada na carreira* que se constitui como um momento de exploração intercalada, ao mesmo tempo, por momentos de descoberta das novidades e de necessidade de sobrevivência à nova realidade e caracterizada também pela presença do *choque do real*, conforme identificado por Veenman (1984). As descobertas caracterizam-se por uma euforia da experimentação, pela satisfação em ter sob sua responsabilidade uma sala de aula, alunos e programas e pelo sentimento de pertença a um corpo profissional. Por outro lado há a necessidade de sobreviver no dia a dia da escola: perceber as diferenças entre os ideais iniciais e a realidade que se apresenta, viver a preocupação com a possibilidade de não agüentar essa nova situação (preocupação consigo próprio), deparar-se com a fragmentação do trabalho e dificuldades operacionais, como administrar ao mesmo tempo a relação pedagógica e a

transmissão de conhecimentos, relacionamento com os colegas e alunos, ora íntimos, ora distantes, com a disciplina dos alunos, material didático, etc. Esse início seria diferenciado dependendo das condições de ingresso. As condições de ingresso, em um grupo “de iguais” parecem ter feito aflorar os aspectos da experimentação e euforia com a prática, determinando o sentimento de segurança e o saudosismo com que se referem a essa época e determinando, ainda, a escolha desse tempo como um “bom lugar”. Porque como disse no capítulo I, a eleição da melhor escola ou de uma boa escola em que tenham trabalhado, não é feita pela escola em si, mas por um tempo e conjuntura pessoal e do grupo que talvez não se repitam no mesmo lugar.

*É uma escola que... O grupo de professoras é muito forte, pensa junto, sabe? O grupo apóia um ao outro... Eu encontrei lá no Osvaldo Quirino... O grupo de professores é excelente! **Pelo menos era na época** e se elas continuam lá, com certeza continua excelente! (Professora Valéria)*

A forma como a escola se organiza também é sentida pelas professoras e talvez sejam essas diferenças quanto à rotina cotidiana um dos fatores que mais exigem esforço de adaptação das professoras. Outro fator de peso, como já está aparecendo em alguns depoimentos e será demonstrado no decorrer do trabalho, é a mudança do grupo de trabalho. Por isso, às vezes as professoras combinam de indicarem remoção para a mesma escola, para mudarem em grupo:

Quando chegou a minha vez eu não tive dúvidas. Tornamos-nos amigas e eu pedi remoção para uma escola que ela já tinha trabalhado e fomos para a mesma escola de nome Hipólito, fiquei lá mais de sete anos, bastante tempo. (Professora Lucimara).

E também, nós vínhamos do Imirim, então daqui do Imirim até lá, íamos conversando, sempre tinha espaço. A gente se ajudava bastante. Nós ficamos lá juntas. Quando saímos, pedimos remoção, saiu todo mundo junto. (Professora Mari).

Não todas do meu grupo, mais algumas: a M. J. foi, uma outra professora foi. A diretora foi nos apresentar: fulana, do Quirino, “ciclana”, do Quirino etc. As pessoas falavam: “Nossa! Mais veio a escola inteira?”. Fomos em sete pra lá... (Professora Valéria).

A “cara” que a escola tem é resultado de uma configuração específica em que se relacionam o grupo de professores, o grupo de alunos, o corpo diretivo, o lugar geográfico

que a escola ocupa, portanto a escola está sempre em movimento, conforme a mudança desses grupos. Quanto menor é a movimentação, mais estável é o trabalho da escola.

Em reportagem publicada no jornal A Folha de São Paulo de 31/03/07, ao serem divulgados os resultados da Prova Brasil referentes ao ano anterior – 2006 - a Secretaria Municipal de Educação atribuiu à estabilidade do corpo docente o melhor desempenho dos alunos em determinadas escolas.

Na Plínio Salgado, a 14ª melhor escola com 254 pontos na Prova Brasil, a direção é a mesma desde 1989. Boa parte dos professores também trabalha na instituição há mais de dez anos. Já na Ayrton Oliveira, sétima com menor média (181 pontos), a situação é oposta. O colégio foi criado há apenas dois anos. "O quadro de docentes está em formação. Ainda falta vínculo dos professores com a escola", afirmou a supervisora da unidade, Rosana Pazzini.

A reportagem é ilustrativa da percepção de que o grupo de docentes e a coesão do trabalho são importantes, embora venham da avaliação feita pelos alunos em uma prova oficial em que não são considerados outros aspectos como disposições familiares dos alunos, espaço geográfico da escola, pois, mesmo que ambas se localizem do distrito do Grajaú, não quer dizer que atendam alunos com as mesmas características. Também o critério de opor-se uma escola antiga e uma recém construída não é um parâmetro muito confiável para a comparação. Mas, é importante a preocupação dos órgãos dirigentes com essa questão, pois a estabilidade do grupo realmente demonstra-se como fator de diferenciação, quando ouvidas as professoras e, provavelmente, esta questão foi levada em consideração ao extinguirem o cargo de professor adjunto, o mais precário da carreira²⁷.

A Professora Isabela relata uma das várias situações embaraçosas e desagradáveis pelas quais passou por estar em um cargo precário e que mostra mais uma regra oculta no cotidiano da cultura da escola – o uso dos cadernos:

Eu era eventual, e o professor titular da classe às vezes não valoriza a figura do substituto. Quantas vezes eu entrei numa sala em que a professora só deixava usar o caderno de casa, o de classe não, e os próprios alunos falavam. E eu sempre fui muito tranqüila, eu era a professora aquele dia, mas dava uma aula respeitando o

²⁷ A Lei 14.660 de 26 de dezembro de 2007 reorganizou o Quadro dos Profissionais de Educação, com as respectivas carreiras, extinguindo o cargo de professor adjunto.

que a professora estava trabalhando, pegava o caderno e me baseava no que ela estava dando. (Professora Isabela).

Embora não fosse professora adjunta que é efetiva, tivesse um cargo bem mais frágil, os dados recolhidos pelos questionários na primeira fase da pesquisa não deixam dúvidas quanto à hierarquia que se ergue dentro da mesma função.

Aspectos da rotina são apontados também como diferenciados e diferenciadores das escolas, questões ligadas ao controle e utilização de materiais didáticos, formação de filas, utilização da área comum da escola. São apropriações próprias do tempo e do espaço regidos pela cultura escolar, mas que ganham a marca do grupo que as vive no cotidiano. Ou seja, o horário de “recreio” faz parte da cultura escolar como um todo, mas sua organização varia de escola para escolas. Isto também ocorre com a relação e atendimento aos pais, organização de entrada e saída dos alunos, recortes do tempo, dividindo horários:

A direção era muito rígida com relação à disciplina dos alunos. Era um tempo que se dava ovo cozido na escola e da escola de onde eu vim, eles mesmos descascavam e sujavam todo o pátio e nessa escola eles já entregavam o ovo já descascado para não sujar. Eram menos salas, só 12 e uma para deficientes mentais que ficava pertinho da diretoria. Os alunos sabiam que na hora de sair a fila tinha que estar impecável porque a diretora era a primeira a ficar no portão. O professor fazia a fila e ficava para trás da fila. Ela ficava na frente e sabia o nome de todo mundo, cumprimentava-os, despedia e autorizava que fossem embora. Ficava perto da favela Funerária e não sei como ela conseguiu que as crianças fossem daquele jeito. Eles pegavam o lanche, comiam, iam ao banheiro, voltavam e sentavam no chão em fila esperando o horário. (Professora Nadir).

Algumas, por exemplo, exigem que a gente cante com os alunos no início, outras deixam em aberto. Umas têm o material aberto, outras os fecham a sete chaves, quando você pede, dizem que não têm, aí eu peço por escrito e o material aparece. Tem diretora que mistura amizade com o trabalho, outras se voltam só ao trabalho e esquecem o lado humano, algumas são mais abertas ao diálogo, são ponderadas... (Professora Isabela).

Eu não vi isso (essa organização) em outro lugar. Por exemplo: pais aqui não entram na sala de aula. A responsável pelo período bate e fala: - olha tem mãe... Ela falou isso e isso. Tudo bem? Pode vir na quinta? Pode vir na 5ª. Eles não entram. A gente, nos outros lugares é surpreendida por pai dentro da sala. De repente tem um pai bravo lá, e você nem sabe como é que ele chegou. Então a gente é protegida. Eu me sinto protegida. (Professora Nadir).

Cada escola tem uma rotina e por isso que eu não gosto de mudar de escola, vou criando raízes, vou me adaptando e fico. Não gosto de mudar porque sou difícil de

me adaptar às coisas novas e gosto de trabalhar num lugar onde eu tenha espaço, onde as pessoas confiem no meu trabalho. (Professora Valéria).

P: Informaram que eu tinha que sair entre 09:00 e 09:10, eu perguntei se não davam o sinal e elas falaram que não, que a gente que controlava. Então explicaram que uma classe sai entre 8:55 e 09:05 e eu entre 09:00 e 09:10 e que eu poderia atrasar porque a outra classe estaria saindo, para não tumultuar e ficar um monte de crianças correndo. Juntávamos duas, três ou quatro classes no refeitório, todos sentados e era diferente, uma calma, até o nosso café eles colocavam e dava para tomar junto com eles.

E: Então a organização do espaço e do horário eram completamente diferentes?

P: Isso, para eles correrem e gastarem energia, nós íamos lá fora, e a gente tinha outro horário, uma vez por semana. Antes de eles entrarem formava uma fila de meninos e outra de meninas, eles mesmos se colocavam, e na hora de abrir o portão do pátio eles mesmos se colocavam na fila e vinham caminhando, nessa escola João de Barros, acredite! (Professora Nadir).

Lá fazíamos vários passeios e eles participavam mais do que os alunos daqui. Lá, se tinham dez passeios eles faziam o possível para irem nos dez, ao contrário daqui que eles só reclamam que o professor só pede dinheiro para sair e não dá aula. Eu gosto de levá-los para fora, por exemplo, tinha uma “Segunda no Memorial” que eu fazia o possível para irmos todas as segundas-feiras lá para ver um espetáculo, uma peça, um musical... E era muito bacana porque os professores eram animados, concordavam, e era fora do nosso horário de aula, dávamos aula de manhã e íamos à tarde, houve momentos de irmos à noite de final de semana. Faço isso com todos, acho que eles têm que ter esta cultura, criar esse hábito, aprender a se comportar, apreciar. (Professora Patrícia).

Detalhes que não conseguimos prever são lembrados na comparação de escolas, como a maneira de servir a merenda ou descascar os ovos ou o horário de café dos professores, são aprendizagens socializantes, só possíveis dentro da escola, com o grupo da escola e transmitidas aos novos pelos antigos sucessivamente ou até serem lentamente modificadas, na prática cotidiana pelo grupo que as põe em prática.

Outros aspectos da organização das escolas são apontados como diferentes pelas professoras, dependem de diretrizes comuns, mas assumem características específicas dependendo da escola, com destaque dado principalmente aos arranjos da direção ou acomodações da rotina pela equipe técnica, ou favorecimento de acordos e legalização de normas “não oficiais” com o grupo de professores:

Então cada escola tem uma realidade diferente e tem uma administração diferente, e temos que nos adaptar. O coordenador e o diretor fazem a diferença, você ter espaço para chegar, falar, e ter apoio porque quando você quer fazer um trabalho e só sabem podar, o professor acaba perdendo todo estímulo.

Há escolas que eu passei que não pude fazer absolutamente nada, ficava quieta fazendo meu trabalho em sala de aula, fechava a porta, vinha embora e ninguém

sabia o que acontecia lá dentro, justamente porque o espaço dado era pouco. Já nas outras escolas, apostaram, acreditaram e deram o espaço que temos até hoje. (Professora Valéria).

Peguei uma sala de segundo ano bem fraquinha, até pensei que era uma sala de projeto e fui perguntar para uma colega, pois a diretora havia dito que éramos para usar e abusar das coordenadoras, mas a gente nem as via, ela nunca perguntou se eu já havia dado aula. A escola tinha um movimento muito intenso, a secretaria ficava dentro da escola (hoje não), entravam muitos pais e alunos sendo uma escola de quatro turnos. Então perguntei se era um projeto e ela disse que não, que era uma sala comum, mas com o passar dos anos percebi que tinham umas professoras mais antigas que na hora de montar as salas, escolhiam alunos que rendem, que aprendem com mais facilidade e que deixavam os alunos que tem mais dificuldade em outro período. (Professora Isabela).

A definição de turmas geralmente deveria ser direcionada pela proposta pedagógica, assim, conforme a concepção de criança e aprendizagem seriam definidas as possibilidades de trabalho com os diferentes alunos. No entanto, às vezes, os acordos internos, dentro de uma perspectiva “doméstica” e até para facilitar os entendimentos da equipe técnica com o grupo de professores mais antigos, acabam interferindo na montagem das classes. Às vezes, mesmo sem querer, as professoras relatam que realmente há uma disposição incorporada que gere a distribuição de turmas e períodos:

Acabou o turno das 11:00 às 15:00, então hoje nós temos uma clientela difícil, temos bons alunos e alunos problemáticos. (Professora Lucimara)

Também a forma como a escola enfrenta e/ou se acomoda às orientações e diretrizes da política educacional e das instâncias superiores de poder, expressam essa cultura da escola que vai diferir de caso para caso.

Hoje existem algumas cobranças que a direção de certas escolas faz, não porque quer uma escola bacana, mas porque ela quer ganhar um bônus. Ela quer garantir a frequência do professor, mesmo que para explodir a escola, só para receber o bônus no final do ano. São posturas radicais, às vezes até com pulso, mas pelas vias erradas, cobram coisas que não precisavam ser cobradas se tivessem outra postura como gestoras. Às vezes é necessário colocar os pais, os alunos em seus lugares, abrir mãos de algumas coisas, isso às vezes daria uma frequência de cem por cento, como acontece aqui. (Professora Patrícia).

Já falei que minha coordenadora me colocava para falar sobre o trabalho de educação infantil para os professores de Fund I, e quando expunha minhas idéias os professores protestavam explicando as diferenças das exigências da educação infantil para o ensino fundamental, a responsabilidade que o Fundamental tinha em alfabetizar, eu ficava louca e hoje em dia me pego no mesmo discurso pela preocupação das cobranças. A cada mês tem que fazer uma sondagem e eles

querem números e temos que dar conta disso. Não que o meu trabalho seja só alfabetizar, faço outras coisas, mas o que se valoriza é o conteúdo. (Professora Valéria).

E: E mesmo tendo estes horários não se acompanhava o trabalho?

P: Não, porque, na verdade, este horário coletivo não é para olhar caderno e etc... É para estudo. E na M.Vita esse horário funciona, mas em muitas outras escolas não, muitas ficam trocando receitas. (Professora Isabela).

E: Não tinha muita exigência por parte da escola?

P: Não tinha, não tinha mesmo. Era só completar o período de JEI, estar sempre com o diário em ordem... O que se cobrava mais era o que realmente a sala estava produzindo mesmo. Havia as reuniões bimestrais para a gente ver como o aluno está... (Professora Mari).

Viñao Frago (2004) descreve a política que ele denomina de *neoconservadora* e que foi aplicada em diversos países a partir da década de 80, sendo que podemos considerar que no Brasil também houve adesão, como “(...) uma filosofia e o modo de organização social baseado no individualismo não solidário e no neodarwinismo (...). Três aspectos dessa filosofia, apontados pelo autor nessa mesma conferência, que afetam especialmente as escolas de maneira distinta, são: o controle do currículo e reforço dos aspectos autoritários, competitivos, seletivos, academicistas e descontextualizados em sua concepção; a transferência da responsabilidade da qualidade do ensino para os professores e centros docentes através de uma determinada concepção de sua autonomia e a busca de uma oferta educativa diferenciada; e a avaliação do rendimento acadêmico dos centros docentes com o fim único e exclusivo de oferecer seus resultados às famílias e opinião pública. Dessa forma as cobranças de resultados, as avaliações de alunos e agora, possivelmente, dos professores, o controle da assiduidade descolado de outras iniciativas, são sentidos pelas professoras de maneira diferente em cada escola.

As escolas e professores criam formas de resistir, redimensionar ou até burlar certas alterações curriculares ou da prática educativa quando essas são impostas por instâncias superiores, pois normalmente, como lembra Gimeno Sacristán (1998) sobre as reformas educativas, quando “(...) pretendem estabelecer novas formas técnicas de entender as práticas, o que acabam por fazer é deslegitimar os saberes práticos e teóricos dos bons professores (...)” (p. 87). Mesmo porque os professores respondem com disposições adquiridas nas trajetórias de vida e da carreira que são difíceis de modificações ou transformações a não ser na e pela ação. Em minhas visitas às diversas escolas na primeira fase da pesquisa pude presenciar várias dessas resistências. Certa vez, uma professora pediu

para que eu fosse até a sua sala para que ela respondesse ao questionário enquanto aplicava uma “sondagem para a coordenadoria” em seus alunos. Enquanto respondia ao instrumento da pesquisa, sentou-se uma criança a seu lado – os outros alunos faziam cópia da lousa – e a professora ditou as palavras indicadas na *sondagem*²⁸. Quando a aluna errava ou tinha alguma dúvida, a professora automaticamente e sem titubear dava a resposta correta da grafia da palavra. Provavelmente, todos os alunos de sua sala seriam avaliados como alfabéticos, mas seria verdade? Mas, são os dados que foram enviados para a Coordenadoria da Educação a qual a escola estava subordinada.

A pesquisa começa a demonstrar empiricamente aquilo que se sabe pela percepção, e, às vezes, atribui-se à forças ficcionais. Pois, o poder exercido pelas instituições é antes de tudo o poder de grupos legitimamente constituídos. A Professora Valéria nos dá uma pista do que estabelece as culturas e diferencia as escolas, afinal:

Eu acho que é a questão humana, o humano! Eu acho que isso é o diferencial, a parte humana! Porque no Gastão, eu demorei anos para conquistar meu espaço lá dentro, anos! (Professora Valéria).

Por isso, às vezes, trabalhar próximo de casa não é o motivo mais importante para o professor decidir mudar de escola, às vezes, as possíveis diferenças entre as escolas causam certo receio:

O Ruy Barbosa, por exemplo, é pertinho da minha casa, só que eu fico pensando, sair de uma escola onde eu tenho amigas, já criei um vínculo, e ir para outra escola que não sei como é... (Professora Lucimara).

²⁸ Em entrevista para a revista *Avisa Lá* nº1, Regina Scarpa esclarece o que é a sondagem e comenta porque o professor não consegue, muitas vezes, usar esse recurso de forma adequada: *No esforço de compreender a linguagem as crianças formulam hipóteses próprias. Essa ação empreendida pelas crianças foi uma das mais reveladoras descobertas da pesquisa feita por Emília Ferreiro e colaboradoras*. Desde então foram elaborados diferentes instrumentais para mapear os conhecimentos das crianças sobre a escrita. Dentre eles, um dos mais conhecidos é a sondagem... (...) Trata-se em muitos casos de um tipo de avaliação pontual, que tem o objetivo de saber qual é a hipótese da escrita da criança. O professor aplica a sondagem, identifica o estágio em que o aluno se encontra naquele momento e depois tem dificuldades para aproveitar essa avaliação em sua prática.*

**O processo de aquisição da língua escrita segundo as pesquisadoras, comporta etapas de apropriação regidas por diferentes hipóteses formuladas pelas crianças na tentativa de compreender o funcionamento da língua. Os termos pré-silábico, silábico com ou sem valor sonoro, alfabético tem sido usado para definir as hipóteses.*

Disponível pela internet, em 03/01/09:

http://www.razaosocial.org.br/_IRS/documents/biblioteca/avisa_la/AVL1_conhe.pdf

Assim, o conceito de **cultura escolar** torna-se central para entendimento de algumas práticas consolidadas no campo educacional. No sentido de compreensão do interior da escola e de suas práticas cotidianas temos a conceituação de Julia (2001) que descreve a escola como um conjunto de normas para definir quais conhecimentos e quais condutas devem ser inculcados nos alunos e também, como um conjunto de práticas responsáveis pela transmissão desses conhecimentos e comportamentos, que podem variar conforme a época, decisões políticas ou religiosas ou “(...) *simplesmente* com a socialização profissional (...)” (p.10). Dessa forma, compactuamos com a idéia da escola como reprodutora de uma série de saberes e práticas sociais, mas, também, como um *locus* de produção de práticas culturais específicas.

Porque, como se pode perceber até o momento, existem disposições para a ação comuns, que aparecem nos depoimentos de professoras diferentes e existem trajetórias semelhantes na carreira, mas existem também diferenças, conforme as disposições anteriores e adquiridas em outros campos, e é essa combinação que na ação, produz diferenças entre as escolas, conforme o grupo que a compõe. Pois o *habitus* é algo que possui uma enorme “potência geradora”:

(...) é um produto dos condicionamentos que tende a reproduzir a lógica objetiva dos condicionamentos, mas introduzindo nele uma transformação; é uma espécie de máquina transformadora que faz com que nós “reproduzamos” as condições sociais de nossa própria produção, mas de uma maneira relativamente imprevisível, de uma maneira tal que não se pode passar simplesmente e mecanicamente do conhecimento das produções aos conhecimentos dos produtos (Bourdieu, 1983, p.105).

Ao mesmo tempo em que trazemos a tradição e a maneira de agir e de pensar que herdamos, no momento da ação trazemos também a centelha da criação, no termo de sua definição semântica: “(...) ação humana de conceber, de inventar, gerar, de dar existência ao que não existe, ou de dar nova forma, novo uso a alguma coisa ou, ainda, de aperfeiçoar coisas já existentes²⁹ (...)”. O *habitus* como criação se dá na ação às vezes refletida, às vezes ao combinar várias disposições e resultar numa ação diferente e se expressa,

²⁹ Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.

especialmente, como as últimas definições apresentadas pelo dicionário, ou seja, como nova forma, novo uso a alguma coisa ou, ainda, de aperfeiçoar coisas já existentes.

Nesse sentido, discutindo a institucionalização das práticas no contexto educativo, Gimeno Sacristán (1999b) considera a cultura compartilhada entre os professores sobre “o cuidado, o ensino e a direção de outros” (p. 73), como definição para prática educativa. Ele distingue os conceitos de ação educativa e prática, sendo que o primeiro é referente a um produto individual e, por isso, imprevisível, pois conjuga crenças e intenções próprias a cada sujeito com as delimitações que o contexto educacional geral lhe impõe; o segundo corresponde à cristalização de um conjunto de ações que se consolidaram ao longo do tempo e são responsáveis, em grande parte, pela organização de novas ações; a prática é, por isso, organizada de forma coletiva e construída historicamente. Para o autor ação e estrutura são inseparáveis, sendo que os professores devem se submeter à instituição e, ao mesmo tempo, enquanto agentes comprometidos com esta mesma instituição, imprimirem suas marcas.

A prática educativa é a cultura, com suas crenças, valores, motivos, seu saber fazer, objetivados na ação e que, mostra-se como um legado imposto aos sujeitos, conforme é acumulada. Embora admita que essas ações partam de construções feitas por outros ou por outro coletivo e consolidadas através da cultura nas práticas atuais, o autor defende a autonomia da ação dos sujeitos. A ocorrência de mudança nas práticas irá depender do ciclo em que as práticas estão envolvidas, pois, quanto ao papel da ação, existiriam, para Gimeno Sacristán, duas possibilidades: a de um ciclo reprodutor e de outro inovador. O primeiro seria aquele em que a tradição tem suas ações reforçadas, constituindo um modelo conservador e o segundo aquele em que a tradição é somente o “(...) nutriente, não para fixá-la, declará-la estática, mas para aperfeiçoá-la” (p.77).

2.3.4. Relação com os colegas e com a equipe técnica

Retomando o *tipo-ideal* de burocracia conforme descrito por Max Weber (1963) temos como principal característica, como vimos, a racionalidade das atividades desempenhadas em uma organização seja ela pública ou privada. Na burocracia o controle alicerça-se em regras impessoais e através de uma estrutura hierárquica; o poder é

legitimado, dependendo apenas do grau de especialização e competência técnica para ser exercido. O trabalho é dividido de maneira sistemática, bem como o poder de cada membro da estrutura, sendo que cada um tem atribuições específicas, conforme o cargo exercido e não conforme a pessoa que ocupa o cargo (meritocracia e impessoalidade). Há, ainda, leis específicas que regulam o funcionamento da organização e há uma rede intensa de documentos comprobatórios das ações.

A hierarquia e as relações de poder que delas advêm são traços marcantes na carreira pública do magistério. O diretor de escola é o agente maior dentro desse espaço geográfico e então, acima dele, estão os supervisores os coordenadores, secretário municipal, prefeito. Os professores dos anos iniciais estão nos pontos mais baixos na hierarquia de poder³⁰ da carreira, excetuando-se os agentes operacionais e administrativos. Se considerarmos aqueles que são responsabilizados diretamente pelos assuntos e práticas pedagógicas, estão no nível mais baixo. Então, formam-se hierarquias “entre os iguais”: os mais antigos, os “mais amigos da direção”, os mais respeitados pelo conhecimento que possuem, os que dão aulas nas escolas mais cobiçadas, acabam por ter mais poder.

A hierarquia burocrática da carreira, à maneira de Weber, compõe a hierarquia do campo, à maneira de Bourdieu (1983). O conceito de campo refere-se ao espaço social estruturado em que os sujeitos ocupam posições hierárquicas e movimentam-se em seu interior, conforme um modo próprio de agir aprendido em interação no próprio campo (disposições de ação adquiridas). É também um lugar em que relações objetivas se concretizam e onde os agentes sociais têm interesses comuns e disputam objetos específicos. Cada agente ocupa um lugar mais alto ou mais baixo, uma posição hierárquica no jogo, conforme as fichas de que dispõe (capitais sociais, culturais, econômicos). Dessa forma é uma disputa estruturada “na relação de força entre os agentes ou as instituições engajadas na luta” (p.90) e cujas “armas”, mais ou menos poderosas, são dadas pelo *capital específico* (aquele que têm mais valor no jogo) acumulado anteriormente, nas lutas e disputas vencidas ou perdidas no passado. Observando a estrutura da carreira no magistério municipal, podemos dizer que existem alguns trunfos que se pode acumular para trocá-los

³⁰ Enguita (1990) lembra que existem diferenças dentro do professorado: *diferencias que separan a los distintos grupos de profesores, diferencias que atañen a sus ingresos, sus condiciones de trabajo, su prestigio, sus oportunidades de promoción y otros bienes e ventajas sociales deseables*. Assim, diferem os professores da educação infantil, dos do ensino fundamental e especialmente estes se comparados aos professores universitários.

por “vantagens” que podem fazer a diferença dentro do campo, noutros campos, ou em sua vida particular. Por exemplo, o *tempo*: tempo na carreira, tempo de exercício no magistério, tempo “em sala de aula” são convertidos em pontos, que podem garantir a escolha de escolas, turmas e períodos, recebimento de “bônus”. Investimento em cursos, estudo e pesquisa, também se convertem em moeda de troca, embora seja mais difícil, com o acúmulo, às vezes de jornadas de trabalho, poder destinar horas para esse fim. Embora aparentemente sejam todos professores e parte de um mesmo posto hierárquico, diferenças são forjadas e operam concessões diferentes de poder.

Dentro do campo, de suas estruturas hierárquicas, nesse jogo que distribui posições e capitais aos agentes sociais, encontra-se toda espécie de poder, em especial, o simbólico. O poder simbólico é um tipo de poder diluído no campo, exercido pelos dominantes com a cumplicidade dos dominados e que supõe um “desconhecimento da violência que se exerce através dele” (Bourdieu, 2004, p. 194), desconhecimento tanto dos que a ele estão sujeitos como daqueles que o exercem. O poder simbólico é fundamental para a manutenção e reprodução do campo, pois constrói entre os agentes sociais consensos sobre o espaço, o tempo, as causas. Com a disseminação de sistemas simbólicos como a língua, a religião ou a arte é possível estabelecer ordem na realidade social e com isso, garantir a legitimação das regras do jogo e posicionar os sujeitos no “tabuleiro”. Ou seja, a dominação se torna legítima pela incorporação, por exemplo, de estruturas que vão desde as da linguagem até as que conformam a divisão do tempo em horas, minutos e segundos e que se tornam inconscientes fazendo com que o indivíduo não tenha que pensar e decidir por elas cada vez que age em situações cotidianas. Como lembra Bourdieu (2003a) a dominação é mais eficaz porque é invisível e só se exerce com a cumplicidade daqueles que não se preocupam em saber que a ela se submetem ou mesmo aqueles que a exercem, muitas vezes não o fazem de forma refletida. *A dominação simbólica (é um modo de defini-la) apóia-se no desconhecimento, portanto, no reconhecimento, dos princípios em nome dos quais se exerce* (p.168).

No trabalho de Castro (1998), também há a identificação de que a organização burocrática converte-se no suporte para o poder simbólico. Em seu trabalho a autora percebe que as hierarquias a serem respeitadas, bem como as tarefas a serem executadas,

regras e todo o aparato burocrático que é definido em estatutos e regimentos “são norteadores das ações e interações dos atores dentro da Instituição Escolar”:

A Professora Cássia dá a dimensão de como se assume a função com responsabilidade, como descrito por Weber e das exigências burocráticas, que cabem à equipe técnica, como membro hierárquico superior transmitir e operacionalizá-las frente aos professores:

A coordenação cobra, mas eles sabem que a gente está trabalhando. A função da cozinheira é cozinhar, então acabou. Não é necessário mandá-la chegar no horário... Cada um tem que ter a sua responsabilidade. Não precisa me falar. Se eu tenho que entregar um papel eu vou e entrego e olha que eu brigo com ela, questiono o porquê do papel. Tem muitos papéis que vem da diretoria de ensino, da coordenadoria de ensino que vem para mero estudo e não vai resolver nada, não vai dar soluções. (Professora Cássia).

A importância dos níveis hierárquicos também aparece com grande influência na rede de relações dos professores nas escolas nos depoimentos ouvidos. O papel da direção é visto como fundamental tanto para a carreira do professor, quanto para o bom funcionamento administrativo e pedagógico da escola, e para a qualidade da relação estabelecida com os alunos e suas famílias. O diretor é bastante valorizado em seu papel de líder e como aquele agente que mantém a ordem e acompanha o trabalho de todos, resolvendo as questões polêmicas e atuando pela legalidade, não permitindo que sejam feitas intrigas por intermédio de sua pessoa é:

A escola era muito limpa e a diretora R., é uma pessoa que marcou minha vida, uma pessoa que sempre apoiou a gente, chegamos em muitas e todas novinhas, iniciantes, e ela sempre ajudou, fizemos trabalhos bem legais por lá. Tem pessoas que se você perguntar dela vão dizer que não querem vê-la nem “pintada” já outras pessoas a amam de paixão. Se você trabalhasse, você tinha tudo com ela, porém se não trabalhasse não tinha nada. Como nós tínhamos um trabalho legal, tínhamos tudo que pedíamos. Depois fui ser auxiliar de período na escola, dava aula num período e era auxiliar no outro período, era emprestada da EMEI e ficava o dia inteiro lá. (Professora Lucimara).

E: Na sala se faz o que quer?

P: Exato, isso é complicado, porque, infelizmente, tem gente que tem posturas completamente absurdas e aí ela não consegue segurar, mas muito daqui ser bom é mérito dela (da diretora). No ano passado ela ficou afastada e isso aqui ficou quase pegando fogo. Impressionante como só a presença dela já faz as pessoas ficarem mais atentas e não cometerem deslizes. Ela não permite fofocas, conversinha mole, se as coisas começam acontecer ela já intimida querendo saber

o que está havendo, de onde vem a conversa e ela é muito olho no olho, então se você não tiver postura você “dança”. (Professora Patrícia).

Eu tive sorte porque nessas escolas, as diretoras são inteligentes, observam nosso trabalho, seja pessoalmente ou por informação dos funcionários, então elas ficam seguras com relação ao nosso trabalho. (Professora Isabela).

Quando a direção não segue esse papel de líder positivo, as críticas são contundentes, sendo que a postura pode contribuir para o mal estar de todo grupo, sendo acusada de associações, por meio do poder de que sua autoridade é investida, com os elos mais fracos da hierarquia da escola:

Fiquei um ano lá. E ela pega uma pessoa, olha ela acaba com ela. E tem já as operacionais que fazem o que ela quer, sabe. Então tem “fofocaiada”. E ela está presente... Ela adora ficar falando. Adora falar. E teve um monte de professores que entraram em depressão por causa dela, nessa escola. (Professora Mari).

Um dos principais pressupostos da burocracia para Weber (1963), como vimos, é que o poder é exercido de maneira impessoal, por aquele que ocupa o maior nível hierárquico, que sempre é a pessoa mais qualificada e que, por isso foi investida da autoridade necessária para que o todo o sistema funcione adequadamente. Nesse aspecto a disposição incorporada da representação do diretor justo e adequado à função é condizente com o tipo ideal de Weber.

Às vezes, até mesmo a responsabilidade pelo trabalho da escola toda e o mérito da escola “boa” ou “ruim” recai sobre a direção. É um destaque à capacidade daquele que ocupa o cargo, de manter as regras e os “combinados”, ser respeitado e também mediar as relações com os pais e os alunos, garantido pela autoridade necessária que lhe foi atribuída legitimamente para o desempenho da função e, portanto, assegurando que todos cumpram a sua:

P: Aqui é bacana, mas acho que não exatamente por causa dos professores, mas a direção é muito boa. Esta diretora é muito humana, e quando ela não consegue as coisas pelo bem ela sabe se impor e cobra.

E: Que tipo de atitudes ela tem de cobrança?

P: Atitudes de cobrança com coisas coletivas que são combinadas, todos têm que ter a mesma postura, se isso começa a falhar, ela cobra.

E: De um exemplo.

P: Por exemplo, combinamos que os alunos só podem ir ao banheiro no intervalo das aulas ou no recreio, aí começamos a ver gente circulando no corredor, isso atrapalha porque eles batem nas portas, apertam, os maiores batem nos menores

enfim... Quando ela percebe que esse tipo de coisa está se perdendo ela chama todos e cobra. (Professora Patrícia).

Mesmo sendo substituta, era respeitada. O diretor era o Sr. Joaquim e ele tinha paciência com a gente. Se os alunos de quarto ano, por exemplo, estavam rebeldes, ele conversava e eles entendiam que precisavam manter a professora. Fomos nos cativando um ao outro e eu não tive problemas. (Professora Nadir).

Eu via que na escola também sempre tem funcionários: servente e operacionais da escola que acabam impondo mais respeito, às vezes, do que o próprio Diretor, não é verdade? Eu lembro que tinha lá uma cozinheira, que conhecia toda a comunidade. Então quando nós tínhamos problemas com aluno, ela chegava junto do aluno e acabava resolvendo o problema. (Professora Mari).

Até a responsabilidade pela formação dos professores é, muitas vezes, identificada na figura do diretor, mesmo existindo um profissional na escola responsável pela parte pedagógica.

Em 1997 com a reorganização feita na gestão do Mario Covas houve uma mudança e muitos que estavam afastados da escola tiveram que assumir, nossa diretora efetiva, que a anterior tinha aposentado, teve que assumir aqui, e foi uma excelente diretora, tanto é que hoje me parece que ela está na Oficina de História da Diretoria de Ensino, ela está aposentada. Na ocasião ela montou um projeto político pedagógico da escola, junto com os professores e a comunidade. Tudo era no coletivo então aprendemos muito na prática, estudando, lendo, então muita coisa que eu só fui ver na faculdade eu já tinha visto aqui. (Professora Isabela).

Algumas professoras preferem, inclusive, mudar de escola, dependendo da atuação da direção, ou se ela se ausenta sendo substituída por outros profissionais. Podemos considerar o desempenho nesse cargo e sua relação com o grupo da escola (alunos, professores, funcionários, pais, comunidade) como mais um motivo que contribui para o deslocamento das professoras:

Neste ínterim a diretora estava para aposentar, começou a se afastar e a vice-diretora não nos dava autonomia e isto foi um problema porque a escola ficou muito difícil para trabalhar. Eu comecei a ficar muito “cri-cri” porque a gente se apegava à escola e ficar muito tempo num lugar só não é bom, e não estava fazendo bem pra mim. Então na rede Estadual, em 2001, por opção minha, fui para o Imirim na Escola Iolando Malozi como substituta, pelo artigo 22 que você escolhe sua classe, se inscreve para estar em outra diretoria substituindo, porém com direito a uma classe. (Professora Isabela).

Também sua posição como conhecedor das normas técnicas e, principalmente, administrativas e a maneira como ele faz para orientar os professores e funcionários em geral, nas questões relativas à carreira e às mudanças nas normatizações e orientações vindas das estâncias superiores de poder, são lembradas:

Lá no João de Barros, o diretor Rodolfo, quando saía alguma coisa no Diário Oficial, que era importante para o professor, ele tirava a gente da sala de aula por 20 minutos, colocava o pessoal para cuidar do corredor e ele passava para gente. Ele dizia que às vezes a gente tem que assinar coisas sem ler e ele esmiuçava para gente e passava numa linguagem mais simples. Era um cuidado que ele tinha. (Professora Nadir).

Mas, também, excesso de controle e os usos que são feitos do poder que lhes é atribuído, são percebidos e condenados pelas professoras, pois o princípio da hierarquia burocrática é o respeito à lei e tratamento com igualdade. Quando a atuação é percebida com desvios, ela é vista com estranhamento e censura:

Ela comanda e quer saber de tudo o que acontece... Para usar algumas situações contra o professor. Por exemplo: eu saí e às vezes deixei uma carteira fora do lugar. Ai essa nova lá reclama, “poxa”, última aula foi assim e tal, tal, tal. Se ela conhece essa situação e não vai com a minha cara, ela torna a minha vida um inferno, lá. Tem professor que ela chegou a fazer guia de licença, encaminhar esse cara para um psiquiatra, porque ele estava naquele período probatório e encaminhá-lo porque ela já sabia que o psiquiatra atendendo, esse “cara” já estava desempregado. Então foi maldosa. E ele foi, falei, você não pode fazer isso, está te encaminhando. Chegou lá, ele conversou com o psiquiatra, ligou para o SIMPEEM e ele percebeu o que ela queria fazer com ele. Ela é de “sacanear” mesmo. Assim, quando a gente abona, mesmo avisando em 24 horas, ela não abona. Então quando tem que faltar lá, para os professores: falta justificada! Atrapalha nosso GDE (Gratificação por Desenvolvimento Educacional). Uma vez eu levei um atestado e ela não quis aceitar e eu tive que ir à Coordenadoria e conversar com o Supervisor. Então o Supervisor que abonou minha falta, não foi ela. (Professora Mari).

De qualquer maneira, o diretor assume a autoridade máxima, até em questões pedagógicas e de formação, mesmo havendo a coordenação pedagógica, dependendo do caso, recorre-se diretamente à direção ou ela é lembrada como agente formador. Dificilmente o que é acordado com essa autoridade é contestado diretamente (pelos corredores e locais informais da escola a história pode ser diferente) pelos outros professores ou funcionários.

E: E como foi ingressar como titular?

P: Foi em julho, no segundo semestre. Já tinha uma professora que estava com eles desde o início e foi uma classe muito fraca, ainda no tempo da cartilha. Era uma classe que todos olhavam torto. Tinha uma coordenadora, mas eu não conhecia o trabalho dela, então eu conversei primeiro com a diretora. Expus que a classe estava fraca, não sabia usar caderno, estavam desestimulados, tinha muita briga, os cadernos eram muito sujos, a classe inteira tinha ponta de lápis porque eles apontavam em qualquer lugar. Pedi se eu podia começar tudo de novo como se fosse o primeiro dia. Dobraria a página dos cadernos e começaria dali para frente, e começaria a cartilha tudo de novo. Ela perguntou se eu estaria disposta a fazer isso e eu disse que sim. (Professora Nadir).

Examinando os dados de sua investigação, Francisco (2006) observa que o Estado transfere funções e poderes para as escolas, dando a elas um lugar central na gestão e, conseqüentemente, conferindo maior responsabilidade ao diretor. Comenta, também, que esse aumento de poder e responsabilidade traz todo o peso das exigências do sistema hierárquico *ao colocar todo o poder nas mãos do diretor* e que ele incorpora *as regras estabelecidas pelo Estado, que lhe conferem o “status” de autoridade máxima no ambiente escolar* (p. 95). Ao fazer isso, complementa o autor, o Estado repassa para os atores da escola o gerenciamento de bons resultados desde questões administrativas da escola, passando pela conservação física do espaço até o bom rendimento escolar. Percebemos nos depoimentos das professoras que, dependendo da incorporação maior desses preceitos de autoridade e da maneira como age o diretor, as escolas são consideradas melhores ou piores, sendo que todos parecem ter incorporado as disposições que consideram a direção o máximo poder hierárquico dentro da escola e atribuem a ele as responsabilidades que o Estado transferiu. A Professora Cássia resume um pouco a importância do corpo administrativo da escola:

Acho que o que segura muito o professor é o corpo administrativo. O corpo docente tem que ser mais afetivo, tem que saber criticar, o líder tem que ter o jeito de administrar. (Professora Cássia)

Mas, nesses relatos descritos, outra característica também se revela. Morgade (2007) afirma que a predominância de relações que denomina como *semidomésticas* existentes na escola faz com que o poder da direção seja exercido como em um ambiente familiar, centrado na figura paterna. A representação da autoridade seria caracterizada conforme padrões de uma família arcaica: a figura do diretor ou diretora tem um papel repressivo. Os

professores seriam como os filhos e filhas que se submetem ou rebelam-se, e rivalizam-se entre si em busca do reconhecimento paterno, no caso, o diretor ou diretora, tal qual acontece nos vínculos familiares. No entanto, as mulheres no cargo de diretora, mais do que seus colegas homens, não costumam assumir a posição de pai, geralmente estabelecem alianças por afinidade que também fragmentam as relações dos professores entre os “queridos” e os “não queridos” da direção, o que também prejudica a condução da escola como uma instituição global (Morgade, 2007, p. 407). A autora realizou seus estudos em escolas de Buenos Aires, Argentina. Entretanto, observo, a partir dos depoimentos, que esse relacionamento com a direção, como figura paterna e a quem cabe mediar os problemas de toda a natureza dentro da escola, inclusive sendo reconhecido positivamente quando usa de sua autoridade, mostrou estar presente também nas escolas brasileiras, assim como, a associação da diretora com um grupo ou outro, promovendo rivalidades internas. De qualquer maneira, as relações estabelecidas entre os atores da escola e a direção formam um terreno bastante fértil de investigação, que não se encerra neste trabalho.

A coordenação pedagógica também foi muito citada pelas professoras. E, também facilitam ou dificultam as relações, conforme o apoio e as funções que assumem tanto entre os pares como, especialmente, entre professores e alunos ou pais. Não são vistas com tanta autoridade como a direção, são descritas mais como parceiros que auxiliam ou atrapalham a realização do trabalho pedagógico, e esse trabalho parece dificultado pela grande quantidade de funções e exigências burocráticas que devem cumprir e cobrar dos professores.

A direção mudava, mas sempre iam embora e ficava a mesma substituição. Os coordenadores foram nota 10, cada coordenador melhor que o outro, tivemos sorte, assim como aqui. Coordenador que está sempre do seu lado, apoiando, conversando com as crianças. Os casos mais gritantes, explicávamos o que estava acontecendo e mandávamos para ele. (Professora Nadir).

Neste ano a escola recebeu uma coordenadora efetiva, antes era uma efetiva e uma substituta, é excelente tanto que hoje ela está na coordenação dirigindo o núcleo educativo da Casa Verde. O trabalho da coordenação para acompanhar o que o professor está fazendo em sala de aula é muito difícil, é praticamente dado uma carta branca ao professor. (Professora Isabela).

P: Eu me lembro de um caso de um aluno, que eu estava dando aula para 4ª série e ele estava mexendo com o outro, lá embaixo, e eu pedi para ele parar. E nisso, veio um do fundo, ele é terrível também, ele veio e os dois ficaram conversando e começaram a brigar. E na briga, realmente eu peguei no braço de um aluno, para separar. Aí ele machucou a boca, mas ele não ia falar que foi o outro que deu um

soco, porque acho que ele ia se sentir um perdedor, então ele inventou que eu tinha dado o soco. Nossa, foi terrível, porque uma das coisas que a gente não tolera, são essas injustiças... Ai o diretor, o Professor J. chamou para conversar, chamei a mãe e ai nós conversamos...

E: Ele te apoiou?

P: O Coordenador apoiou, ele falou: “Mariângela, o que você faz numa situação como essa é não colocar a mão no aluno”. Eu falei: Mas eu não consegui. Sabe e realmente, eu vi os dois se pegando eu acabei... Eram grandes e eu acabei separando e teve esse problema. (Professora Mari).

Às vezes, os coordenadores procuram favorecer a troca entre os professores de procedimentos pedagógicos, métodos e didática, aproximando parceiros ou aproveitando o conhecimento nessas áreas de algum professor que se destaque:

Tanto é que a E., a Coordenadora, fez um jogo ai de uma professora que tinha uma hora atividade num outro lugar, num outro horário, pôs junto comigo de 2ª e 3ª pra gente ficar juntas e trocando informação. (Professora Nadir).

Na época eu fiz um texto; lista de palavras; palavras chaves? Aquilo que eu sabia na época, não é? E assustou! Todo mundo ficou assustado! A minha Coordenadora me chamou, falando: “Olha, está complicado, não é? As pessoas não estão... Como você pensa para fazer isso aqui?...” Ai eu disse: “É só trocar experiência!”. Ai ela pediu para eu fazer algumas formações com os professores. Na época, era época da Erundina, então tinha uns Grupos de Formação... Então, eu ia para o GF, fora da escola, trazia as informações e compartilhava com as colegas, junto com ela. Porque eu sabia que ela era uma pessoa que tinha boa vontade, mas não possuía muito conhecimento. Então ela pedia para eu ir no GF e pudesse ajudar, levasse todo o meu trabalho. (Professora Valéria).

Uma das funções do coordenador pedagógico conforme diversos autores já destacaram (Pimenta, 1993, Placco, 2005, Guimarães & al., 2006, entre outros) é a de formação continuada do grupo de professores, sendo que, para Pimenta³¹ (1993) a formação

³¹ As funções do coordenador pedagógico seriam, segundo a autora: *coordenar e subsidiar a elaboração dos diagnósticos da realidade escolar nos vários níveis; coordenar e subsidiar a elaboração, execução e avaliação do planejamento: plano da Escola; planos de cursos, de turmas, de ensino etc.; incentivar e prover condições para a elaboração de projetos de alfabetização, leitura, visitas, estudo de apoio, orientação profissional, saúde e higiene, informática, ética etc.; compor turmas e horários, com critérios que favoreçam o ensino e a aprendizagem; **capacitar em serviço**; fornecer assistência didático-pedagógica constante; assegurar horários para reuniões coletivas, planejá-las, coordená-las, avaliá-las etc.; definir claramente, quanto às reuniões com pais, em que a presença destes é importante na construção do projeto político-pedagógico, traduzindo essa participação; promover a articulação orgânica das disciplinas; acompanhar o rendimento escolar dos alunos; prever formas de suprir possível defasagem no rendimento escolar do aluno; propiciar trabalho conjunto por áreas, por séries etc., para analisar, discutir, estudar, atualizar, aperfeiçoar as questões pertinentes às áreas, às séries e ao processo ensino-aprendizagem; promover a integração de professores novos na Escola; pesquisar causas de evasão, repetência e outras. Grifo meu.*

dos profissionais da escola é uma das maiores dificuldades enfrentadas. O que observo é que, além da grande quantidade de assuntos burocráticos e papéis que têm que administrar, falhas na formação inicial, muitas vezes coincidentes com a dos professores, as situações cotidianas, especialmente de atritos entre os profissionais, entre as crianças ou entre profissionais e alunos, consomem o tempo o cotidiano do coordenador, restando pouco espaço para a formação. Não é por acaso, portanto que obtive poucas referências quanto ao papel formador da coordenação pedagógica, exceto pela lembrança da Professora Nadir e uma “declaração de amor” da Professora Cássia:

Por exemplo, dávamos um ditado e o que o aluno errava, nós riscávamos tudo e colocávamos em baixo para ele copiar três vezes. Com a coordenadora aprendemos que você tinha que fazer uma lista do que se ia cobrar, se eram palavras com dois erres, dois esses, cedilha, enfim, não eram todas as palavras que tínhamos que grifar. (Professora Nadir).

Escolhi ao lado do Alferes Tiradentes, o Silvio de Magalhães, uma EMEI maravilhosa, aprendi muito com a Bernadete, a coordenadora pedagógica, amo essa mulher de paixão, ela é uma pessoa muito inteligente, perspicaz, “chique no último”. (Professora Cássia).

A direção, portanto, em comparação com a coordenação pedagógica exerce uma dominação muito maior, tanto por ter poder administrativo sobre a vida funcional dos professores, como simbolicamente, por ocupar o nível máximo hierárquico dentro da escola, assegurado pela transposição de poderes e responsabilidades repassadas pelo Estado.

Tanto ao diretor, quanto ao coordenador pedagógico os assuntos mais citados e a que são chamados a intervir, geralmente são problemas relacionados à indisciplina. Os professores não se consideram implicados nas questões de disciplina dos alunos, repassando suas dificuldades aos superiores hierárquicos. Apesar do destaque feito por Francisco (2006) sobre a transferência de poder para o diretor, essa condição fez aumentar a responsabilidade do cargo, como indicado, mas, no entanto, devemos destacar que a representação do diretor está bastante relacionada com traços concebidos historicamente pela cultura escolar. Uma imagem recorrente de escola através do tempo e de países diferentes é do aluno encaminhado à diretoria para “uma conversinha”... A ordem hierárquica está aclarada para as professoras:

Eu aprendi com eles que temos muito que estudar das leis e lutar, saber do que se tem direito. Naquele Ari Parreira, quando eu ia faltar, tinha que dar satisfação sendo que isto é direito seu. Tem que se falar com o seu diretor, mas não dar satisfação para outro professor, ele não é meu chefe! Hierarquicamente eu sou subordinada ao assistente de direção, a coordenadora, ao vice-diretor e ao diretor, aos outros não. “Ah! Mas você é comissionada”, diziam. “Não interessa, eu sou professora”, eu respondia! Tem gente que ainda não se tocou que independente de ser titular, adjunto, comissionado e etc., se é professor e tem que lutar por tudo que se acha certo. (Professora Cássia).

Araújo (2002) analisando as relações entre indisciplina e poder em escolas portuguesas caracteriza a escola como uma organização (in)formal-burocrática, pois ela apresenta duas faces: a formal e a informal. Apresenta-se com as características de organização burocrática como descritas por Weber, mas apresenta normas criadas pelos atores movidos por objetivos não formais, utilizando a *estrutura formal e hierarquizada para criar novos centros de poder, que poderão ser contrários ou até complementares aos objetivos da organização formal* (p.3). Para descrever o caráter dessas normas utiliza a tipologia proposta pelo autor Licínio Lima que distingue na escola três tipos de categorias normativas: as *regras formais*, que são as leis, os procedimentos e regulamentos passíveis de controle e fiscalização e que são transmitidas pelos órgãos oficiais do governo; as *regras não formais*, que são normas estruturadas ou semi estruturadas que orientam procedimentos operativos de regras formais que necessitam regulamentação, regras alternativas ou de afirmação de interesses na organização, ou legitimadas pelo profissionalismo, nas questões pedagógicas, mas dificilmente são ilegais; as *regras informais* não são estruturadas, tem caráter circunstancial e alcance limitado, têm origem no nível operativo, nos grupos participantes, sua existência dificilmente é detectada por documentos escritos, assumem, às vezes, certo grau de confidencialidade e resolvem problemas que transgridem, de certa maneira, a regularização oficial (Lima, 1998, apud Araújo, 2002, p.5-6).

No item 2.3.2. referente às regras na carreira, discutimos a questão das regras formais que constituem a burocracia oficial da carreira e seus efeitos na trajetória das professoras. Soma-se a elas como ressaltam Nacarato, Varani e Carvalho (2000, p.86) um sistema burocrático que se cristalizou recentemente que é o preenchimento dos diários de classe com lançamento de presenças/ausências dos alunos e do conteúdo trabalhado, contribuindo para a produção de mais um documento oficial de comprovação do trabalho

docente e do rol de documentos pelos quais a ação burocrática se realiza. Neste item trago, de certa forma, as regras não formais e informais que povoam o universo das escolas.

Uma regra que apareceu como comum em muitas escolas e não consta de nenhum estatuto ou manual e aparenta ser, principalmente, criação inicial dos professores e posterior apoio da coordenação pedagógica da escola, é a divisão curricular das disciplinas entre alguns professores da mesma série, especialmente, nos últimos anos do ciclo básico, ou quando há necessidade da implantação de “uma força tarefa” para alfabetizar alunos que não sabem ler ao chegar aos anos finais do ciclo. Consiste na divisão das disciplinas entre duas ou mais professoras: notadamente uma fica com Língua Portuguesa e a outra com Matemática e assim sucessivamente com as outras matérias.

E: O que é o rodízio?

P: É quando as três professoras trabalham com as três séries, revezando as matérias, eu fiquei com Língua Portuguesa, porque a grade era maior, a outra Matemática e História e a outra Ciências, Artes e Educação Física. Não foi válido, pelo lado profissional, eu me desgastei muito, porque cada sala tem alunos indisciplinados, e tinha que fazer a todo momento novo discurso, eu sou de conversar muito com os alunos, questionar e fazer refletir. Não sou professora de ficar pondo coisas na lousa, ponho só o necessário. Então eu procuro facilitar, acho que só cópia foge do foco daquilo que você quer desenvolver. Tem colegas que gostam e fazem rodízio até hoje, assim como dar aulas para filho, eu não gostei. (Professora Isabela).

Trabalhar com criança assim é difícil. Um professor sozinho... Pois, chega em agosto ele não agüenta. As crianças não agüentam mais olhar pra ele. É um trabalho desgastante. Porque querendo, ou não, ficam as crianças ensinadas; ficam indisciplinadas. Eles ficam juntos, tudo, na mesma sala. “Então, eu falei pra ela – eu quero fazer um trabalho de parceria; eu quero fazer um rodízio de professores. Então fico eu e a Maria Elaine, a gente dá aula pra essa sala. (Professora Valéria).

Então, depois eu peguei o 4º ano e já senti alguma dificuldade. Então fazíamos rodízio, eu ficava sempre com Português, História e Geografia e a outra professora com Artes, Matemática e Ciências. (Professora Mari).

Continua o esquema de duas! Continua, porque nós estamos assim, eu já me apropriei da Língua Portuguesa e ela da Matemática. Então seu eu for pra Matemática, eu não vou saber por onde começar! (Professora Valéria).

A utilização desse recurso de divisão do trabalho pedagógico criando “especialistas” em língua portuguesa ou matemática, por exemplo, parece estar inscrito no conjunto de regras não formais a que o autor se refere. Não subvertem a ordem das normas oficiais,

algumas vezes são autorizadas pelo supervisor da escola, não ocorrem em todas as turmas, nem são aprovadas por todos os professores, mas não há quem participe da cultura das escolas públicas que desconheça o “sistema”.

Ocorre, por vezes, como já havia percebido em meu trabalho sobre as professoras iniciantes, até “rodízio” ou troca de alunos. São arranjos que ou tornam as turmas mais homogêneas ou mais heterogêneas – alguns professores iniciantes trocavam os alunos, pois tinham ficado com a turma homogênea demais quanto ao comportamento ou as dificuldades desses estudantes com o conteúdo das séries e afirmavam que era impossível trabalhar com todos os “alunos difíceis” como aqueles, juntos. De qualquer forma, são recursos didáticos não previstos nas regras oficiais ou ocupando as “brechas” dessas normas e deixando margem para criação de cada escola.

Aí, ela (a coordenadora) falou: “Mas, como eu vou fazer?”, “Você vai ter que dar um jeito!” - eu falei. A gente tenta organizar a lista de uns, coloca uma sala com 40, outra com 30. Na lista, a gente preenche, tal, só para dar, não é? Falei com ela, ela falou com a Supervisora, tal. “Tudo bem, vamos fazer dessa forma!” – então, no início, foi assim: um Projeto Piloto, rodízio, crianças não estavam acostumadas... Uma sala dos bons, com 42 alunos, a outra sala com 40 também, a outra com 39 e essa com 28, porque tinha que dar um atendimento especial para essas crianças. (Professora Valéria).

Importante notar que são regras que só podem ser estruturadas com a convivência de certo grupo e de uma autoridade hierárquica, ou da própria escola, ou situada em nível superior. Podem não ser válidas para toda a escola, e algumas vezes, podem ser recusadas por aqueles que discordam delas, embora a pressão do grupo para imposição de algumas dessas regras possa ser forte e difícil de recusar a adesão.

Mas, o que tem especial destaque nos depoimentos feitos, considerando esta chave de análise, diz respeito à importância das relações entre o professor e o grupo de professores. Tanto a aprendizagem de procedimentos pedagógicos, como das regras da carreira e toda sorte de momentos significativos de sofrimento ou de alegria, têm como causa os colegas de profissão, especialmente os mais experientes (na aprendizagem e nos sofrimentos) e a equipe técnica da escola, como já discutido. São os outros agentes que incutem as práticas nos professores sejam eles iniciantes na carreira ou não. A cada mudança de escola novo grupo, algumas novas regras, mas sempre um choque de práticas,

as que vêm com o professor em sua trajetória, de origem e de socializações anteriores e aquelas do grupo mais antigo, com as quais ele se depara ao ingressar em outra escola. A diferença é que a maioria das inseguranças do início pôde ser vencida e o professor, quanto mais experiente é na carreira, mais força e determinação têm para, pouco a pouco, mostrar a bagagem adquirida com o grupo anterior para o novo grupo. Também já domina uma série de regras que pode utilizar a seu favor e, ao mostrar conhecimento delas e de certas rotinas, evita ser colocado numa posição tão inferior perante os outros. Ou seja, já possui um capital simbólico maior do que aquele que ingressa na carreira e, por isso, pode galgar posições em relação a estes. No entanto, aqueles que já estão na escola em que o professor ingressa, mesmo ele já tendo experiência e um tanto considerável de capital simbólico angariado, ainda detêm mais poder, o poder dos estabelecidos, como diriam Elias e Scotson (2000). Em estudo feito em uma pequena cidade do interior da Inglaterra Elias e Scotson percebem a configuração de uma relação de poder especial entre um grupo que está há mais tempo residente em determinado local e que, por isso, se julga em posição superior ao que se mudaram mais recentemente. Através de elementos auto-identificados como a tradição e a autoridade, o grupo antigo cria uma coesão e se distingue, do outro sem que haja qualquer outro diferencial a não ser o tempo de residência. O mais interessante é que o principal elemento de estigmatização dos segundos pelos primeiros, era não mais, não menos, que a *fofoca*. Além disso, criaram-se restrições ao grupo dos outsiders como proibição de frequentar a igreja ou o bar, por exemplo. A situação observada entre os professores mais antigos na escola e os professores que ingressam, independente do tempo de magistério, revela a *maneira como um grupo de pessoas é capaz de monopolizar as oportunidades de poder e utilizá-las para marginalizar e estigmatizar membros de outro grupo muito semelhante* (Elias e Scotson, 2000, p.13), de maneira análoga a configuração analisada por esses autores. São as regras informais que povoam a burocracia da escola.

Os professores mais antigos consideram-se com mais direitos do que os que estão chegando e pela rede de poder já estabelecida na escola, conseguem muitas vezes garantir certos privilégios.

Eu gostei da escola, apesar de que eu sofri bastante no começo, tanto eu quanto uma amiga, porque o Otávio tem a característica das pessoas serem muito amigas, e quando se é amigo você acaba protegendo o seu amigo. Então um deixava para o outro o melhor, um assistente de direção escolhia uma sala e guardava para

fulano, assim por diante. O que sobrasse você pegava, eu era efetiva e só pegava as piores coisas porque elas escolhiam as melhores para as substitutas, que acabavam sendo favorecidas. Na primeira foi complicadíssimo, porque eu peguei uma sala e esta minha amiga Rosana, não ia conseguir pegar dentro do horário que queríamos, então eu disse que não escolheria porque não sobraria nada para minha amiga já que elas tinham escolhido tudo. Assistente de direção não vai voltar para sala e estava guardando sala porque alguém tinha ligado pedindo, mas não tinha uma procuração, portanto quem está presente para escolha que tem direito. Isso na própria escola, parou tudo e houve demora para recomençar a escolha, até que ligassem para pessoa que escolheu sem estar. Conclusão, já tivemos que chegar brigando pelos nossos direitos e horários. (Professora Lucimara).

Mas o trabalho delas (as antigas) era diferente, sabe. Elas já escondiam lá no armário. Então era bem isolado o trabalho deles. Mesmo aquilo que eles acreditavam. Eles acreditavam em cópia, cópia. Eu já tinha uma outra idéia da questão professor x aluno, então eu já comecei a trabalhar muito com a família, nesse momento. (Professora Mari).

*E lá na rede estadual o grupo também está bem bacana, a gente se diverte e, aliás, isso incomoda, porque tem um grupo divertido e um grupo chato são pessoas que tem 25 anos de casa e **acham que são donos da escola**, mas tem um pessoal também antigo que é bem bacana. Lá eu dou aula de manhã, tenho só uma turma à noite (que é um inferno!). (Professora Patrícia).*

Comecei a dar aula no Santos Dumont, não tinha vaga, só professoras efetivas de 23, 24 anos, eram “caxias”, eram daquele tipo... Mas eu estava “topando qualquer parada”, porque eu estava precisando, só dava aula (particular) à noite para Anny. (Professora Cássia).

*Então eu fui para a Escola Iolando Malozi, subindo a Av. Imirim em direção a V. Cachoeirinha, não era tão perto, tinha que ir de carro ou ônibus e foi uma escola difícil de trabalhar. Um grupo de professores muito difícil de trabalhar. Duas ou três não tinham postura de professoras e já eram titulares e antigas. Tem gente que se sente **dono da escola** e acho que cada ano é novo para se desenvolver o trabalho. Um exemplo, para o dia das mães aqui nesta escola nós discutimos o que será feito, se os pais serão chamados ou não, enfim o que será preparado para comemorar e lá quando fui perguntar, a resposta foi que não seria feita uma votação, seria feito como sempre e pronto.*

Outro exemplo, no dia da reunião de pais, uma delas chegou atrasada, com uma blusa de pelos e uma saia com um racho na coxa, sem a menor postura de professora. Mas enfim, eu sempre procurei conversar, e até fiz amizade com ela. (Professora Isabela).

Quando entrei no Gastão, senti uma diferença muito grande, professores muito antigos onde já tinha um trabalho bem consolidado. Então entra um grupo de professores com idéias diferentes, isso é muito complicado para você entrar no grupo, para eles te ouvirem. Foi muito difícil, questão do grupo, o processo de rotina da escola... (Professora Valéria).

Os símbolos da cultura escolar que não aparecem em regras normatizadas, mas que tem valor simbólico para o campo, são alvo de disputas entre os professores novos e os antigos, como o caso do armário de guardar pertences pessoais e da própria sala dos professores que ficam com as mais antigas. Ocorre o processo de exclusão de alguns lugares e de algumas práticas, como observado por Elias e Scotson (2000). São muitas as histórias de exclusão entre as professoras; independente de serem efetivas ou ocuparem outro cargo precário, as antigas detêm mais poder, devido às alianças feitas e a coesão do grupo já enraizado na escola:

Quando eu cheguei aqui, tinha ainda aquelas professoras que falavam aqui é meu lugar, eu senti sim. Então nós ficávamos na sala de JEI (Jornada Especial Integral), e era assim bem diferente. Ficavam as professoras mais antigas próximas e as que estavam... As novatas, vão chegando, a história do “bendito armário” que tem em todas as situações. Essa escola estava em reforma. Então quando fala na minha chegada, foi uma reforma mesmo, para mim. (Professora Mari).

E: Quando você entrou aqui, que é uma escola bastante concorrida, como foi recebida pela “velha guarda” de professoras?

*P: Mal, muito mal, foi horrível, agora houve mudança, algumas se aposentaram, outras já morreram, porque eu dizia um dia essa gente tem que morrer, não é possível que essa gente vai ficar a vida inteira na rede pública... Eu assumi aqui em outubro e isso já foi um problema para elas porque as professoras que estavam perderam as salas, mas não por nossa culpa, nos éramos em onze, acho que elas eram contratadas, mas já estavam aqui há muitos anos. Então todos achavam que nós tínhamos tirado elas, ainda mais sendo em outubro, final do ano, até para os alunos que estavam acostumados. Mas o pior foi por causa dos colegas, me lembro que na época eu quis me exonerar, só não me exonerei por causa de uma coordenadora que tinha aqui. Eles tinham cadeiras cativas, **nós não podíamos sentar na sala dos professores, sentávamos em um banco do lado de fora.** Foi difícil porque eu escolhi o período que chamavam de “período da fome” das 11:00 as 15:00, ninguém gostava deste período, mas eu adorava, porque eu acordava tarde e ainda saía daqui bem e ainda tinha tempo de fazer alguma coisa. Só eu peguei este horário, vim sozinha, ninguém novo junto comigo. Então, me odiaram, eu lembro que a coordenadora (hoje ela é professora aqui e me respeita), era muito amiga da professora que estava na sala que eu assumi, e ela criou uma situação como se eu tivesse batido nas crianças. Ela subiu na sala sem me perguntar nada, e perguntou para os alunos: - A professora tem batido em vocês? Sem postura nenhuma, ética ou moral, mas “graças a Deus” no mês seguinte ela foi afastada da coordenação e entrou essa outra moça que eu citei. (Professora Patrícia).*

Era numa travessa da R. Alba, era uma escola muito chata, os professores eram antipáticos, eles criticavam tudo, até à eles mesmos. Eles criticavam o fato de eu ser muito nova, minha troca de profissão, a falta de obediência das crianças no início, enfim, fiquei dois meses lá e fui para o Sampaio Doria. (Professora Cássia).

*Foi difícil porque peguei uma escola que só tinha “cobra”, professoras extremamente difíceis, onde **as salas de aula eram só delas, só elas podiam entrar**. Quando entrei, elas batiam na mesa e falavam que na sala delas nenhuma professora substituta entraria. Só com o tempo, trabalhando juntos, elas foram vendo minha disposição e melhorou. Elas tinham aquela barreira, aquela resistência, e você vai conquistando com o tempo, vai aprendendo, selecionando as coisas que são boas das que não são. Tinha uma, por exemplo, que **dava aula com uma varinha do lado**, a classe dela era um silêncio total. (Professora Lucimara).*

*Lembrando outro fato importante que me marcou, em outubro de 1988, quando eu estava na Escola Angelina Mafei Vita, uma das professoras do Ciclo 1, fez um movimento com os alunos, creio que sem a participação da direção, para recolher dinheiro e comprar presentes para os professores, e fez ensaios para apresentações no dia do professor. No dia, ela reuniu no pátio os alunos daquele período, fizeram as apresentações e depois ela começou a entregar os presentes. Eu tinha certeza que ia ganhar também, porque eu me sentia professora, a outra eventual tinha faltado aquele dia e só eu estava como eventual, e os presentes foram entregues para todas, **menos para mim**. Aquilo me doeu muito, marcou demais, foi a primeira vez que eu vi que o professor eventual não tem o mesmo valor para algumas pessoas e eu acabei deixando a festa chorando. (Professora Isabela).*

Com o tempo, ou com a coesão do grupo de novatas quando ele é numeroso, as professoras conseguem afirmar seus lugares na escola e sua posição na carreira, sendo assegurado perante as antigas que ainda permanecem na escola.

*Eu sabia que tinha assumido um cargo do concurso que eu tinha passado, e era até mesmo estúpida com elas, até para que elas me respeitassem. Foi bem complicado na época... E um dia eu disse que não vinha mais, estava tão irritada com certas posturas, então fui dizer para a nova coordenadora, a K., e ela que me disse: - não seja boba, vou conversar com a diretora! Essa diretora (que é a mesma até hoje, que é uma beleza de pessoa) passou um “pito” nos professores e deu uma acalmada, mesmo sem elas falarem comigo. Logo acabou o ano, todas as novatas acho estavam passando pelo mesmo problema e no ano seguinte caímos quase todas no mesmo período e aí **a gente se fechou também**, formamos um grupo muito divertido, muito bacana e trabalhamos juntos até hoje, agora das 13:30 às 18:30h. Fiquei dois anos fora porque não agüentava mais e voltei este ano, mas a gente se diverte muito, trabalhamos de forma integrada. Elas tiveram que ir nos engolindo! (Professora Patrícia).*

Mas, também “as novas” vão se tornando antigas e caberia indagar em outra pesquisa como elas recebem as atuais “novatas”. Outro fator que coincide com o estudo de Elias e Scotson (2000) tem relação com a rede de intrigas e fofocas citadas pelas professoras.

Foi o que mais incomodou, sabe. Então teve um dia que eu me lembro que nós estávamos em reunião e ela falou assim: pois é, tem aluno tal, tal, tal e a Mariângela tem horário dela de amamentação. Eu até virei até uma forma, todo mundo “tirava sarro” da minha cara. Um dia os professores disseram este leite é da Mariângela, pode beber que está gostoso. Falavam: “E ai, já deu os peitos?”. Então vivia até uma situação de humilhação. Lá na outra escola eu já não tive problemas apesar da diretora e das relações... (Professora Mari).

Na época (que assumiu como auxiliar de direção) era a diretora que escolhia, hoje não sei, acho que se passa uma lista para os interessados. Na época era um cargo novo que tinha surgido naquele ano então a diretora ofereceu para quem quisesse e fui. Fiquei bastante tempo como auxiliar e era legal, mas trabalhar com professor é uma coisa complicada porque têm alguns que trabalham contra a educação. Tive problemas com duas professoras, que até depois de alguns anos, uma delas enxergou o que a outra fazia e me pediu desculpas. Elas tinham um caderno onde anotavam tudo, que horas eu chegava, o que eu fazia, que horas que eu saía, enfim, tudo que eu não fazia com elas, elas faziam comigo. Precisei pedir uma reunião para a diretora porque não estava agüentando e nesta reunião, quando esta professora abriu o caderno e começou descrever tudo que eu havia feito, a diretora realmente acreditou. Eu tinha JB³², então de sexta-feira eu não trabalhava. Mas algumas sextas-feiras eu trabalhei e elas não tinham anotações desses dias de folga que eu havia trabalhado, mas tinham anotações de dias que eu saí mais cedo (por conta de compensar estas folgas). Então foi uma reunião desagradável, mas boa para se colocar tudo em seus lugares e se organizar a situação. Depois saiu a R., entrou outra diretora e depois outra, esta com uma visão diferente das coisas, foi complicado trabalhar com ela e resolvi voltar para a sala de aula. (Professora Lucimara).

*Eu estava já a ponto de ir embora, as professoras antigas não falavam com a gente, não me deixavam sentar na sala dos professores, tinha que sentar do lado de fora, elas **ficavam falando** como se a gente tivesse feito algo e tirado as outras. (Professora Patrícia).*

Só que infelizmente, na classe de professor, isso não é entendido, visto com bons olhos. As pessoas vêem você como “Ah! Quer se aparecer!”; “a queridinha da Coordenadora” e vem toda aquela coisa, não é? Então foi bem complicado isso... Então eu demorei algum tempo, para conquistar o grupo. E quando eu conquistei, eu acho que começou um trabalho bem bacana na escola... Porque eu senti que eu modifiquei muita coisa, porque tinham pessoas de muitos anos na escola, pessoas muito rígidas, que estavam daquele jeito há muito tempo. E quando eu cheguei, com meu trabalho, eu senti que as coisas foram mudando... (Professora Valéria).

Todo ano fazemos planos, mas nada acontece, porque os professores não se envolvem. É aí onde eu falo da sacanagem que existe, porque às vezes quando algo está dando certo, teu colega não fica feliz, ele acha que você está trabalhando para aparecer para a coordenação ou para a direção e te boicota, cria atritos e conflitos, “conversa mole”, e quando você vê o projeto já desandou. (Professora Patrícia).

³² Jornada Básica.

Os comentários e maledicências que o grupo faz em determinadas situações e com determinados colegas, são mais uma forma de afirmação de poder, de distinção de grupos praticamente iguais em conhecimento e em posição na carreira. Embora estejam praticamente na mesma localização no campo, pois não estamos falando de diferenças entre supervisores e professores ou de posições hierárquicas diferentes, mas da mesma profissão, das mesmas exigências de formação e de atuação, de mesmas práticas, mas em que se formam grupos, entretanto, que buscam forjar distinções uns dos outros por pequenos detalhes e que vão oportunizando situações e concentrando poder. A prática dessas diferenças acaba, por fim, a incorporar-se à carreira em forma de cultura, de *habitus*.

Mas, as colegas de profissão não são responsáveis apenas por situações complicadas e amargas na vida das professoras. Também estão presentes nas lembranças afetivas positivas das professoras sobre seus diretores e coordenadores (como já visto) e sobre seus colegas. Muitos autores discutiram a importância das interações com outros profissionais, especialmente com outros professores para a aprendizagem da profissão docente. Em especial Tardif (2002) comenta os saberes experienciais dos professores atribuindo profunda importância aos relacionamentos dentro da escola, afirmando que *é através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem certa objetividade* (Tardif, 2002, p.52).

Os professores antigos são bastante procurados para que se obtenham informações de como são criados os recursos para a prática na sala de aula e quais recursos são esses, quando eles diferem entre as escolas. Para ser integrado no novo ambiente de trabalho o professor recém chegado tem que estar disposto a fazer negociações e concessões, pois é o que se espera dele. É na relação com os professores mais experientes no local que ele vai aprender tudo o que está em jogo na escola e, quando ele é muito iniciante na carreira, por acreditar que essas práticas são as mais eficientes, vai resignar-se a elas. Como explicita Guarnieri (2000):

Tal postura do professor (atitude pragmática) contribui para sua adesão integral à cultura existente na escola, à medida que vai incorporando rotinas, tarefas, procedimentos e valores presentes nessa cultura, que são considerados adequados pelos professores mais antigos (p. 11).

Nos depoimentos das professoras há uma ênfase na importância dos parceiros de profissão na construção de saberes e práticas docentes:

O tempo inteiro eu me aproprio do que eu acho bacana nos outros, não é tudo que eu consigo, mas quando vejo uma postura legal em alguém eu procuro trazer comigo, se vejo que uma professora fez algo interessante, procuro me apropriar desse conhecimento e sem tirar o mérito da colega. Muita gente fala que sou inteligente e digo que sou escolada porque consigo aprender com os outros. (Professora Patrícia).

Peguei experiência, foi uma escola que tinha bastante gente com muita idade, porém com mente aberta, eu tinha contato com os professores do Nível II, eu dava aula para terceira série e tinha contato com quarta série e ginásio, não ficava “bitolada”. (Professora Cássia).

Porque tem 7ª e 8ª. Então eu trabalho com os três segundos, 2º e 3º anos, com duas 4ªs, com as 7ªs que são de manhã e as 8ªs também. E pela diferença eu falava, o que eu vou fazer com esses alunos, então eu comecei a conversar muito com a minha colega aqui de sala, a I., que está aqui desde 97 e já tinha bastante experiência então a gente trocava bastante idéia, e acabava aplicando o que ela me sugeria e dava certo. (Professora Mari).

Nessa escola eu peguei um terceiro ano. Essa escola era boa e tinha uma professora que ficava ao lado que se chamava A. e ela me ajudou tanto! Ela tinha um jeitinho fácil de fazer as coisas, era prática e eu acho que peguei muita coisa com ela. Por exemplo, a rotina que a gente faz, ela fazia o semanário, numa folha de papel ela colocava a segunda-feira e organizava de primeira à quarta aula e ali você ia destrinchando o que você ia dar, se era problema, conta... (Professora Nadir).

Apoiei-me na parceria, tinha uma parceira ótima que estava há muitos anos dando aula nessa escola. Então eu via, mais ou menos, o que ela fazia, o que ela planejava; fazia igualzinho, não é? Mesmo não acreditando em muitas coisas, achava que o que ela fazia estava certo, então eu fazia. (Professora Valéria).

Mas eu sempre fui muito aberta. Sabe, aí o que você está fazendo de bom? Eu sempre perguntava... Ah, deixa-me ver esse texto. Eu mostrava o que estava fazendo, trocava algumas idéias sim. O rodízio para mim era importante por isso. Aí teve um momento, numa 4ª série a gente não fazia o rodízio, mas eu pegava umas informações, aí nós já começamos aqui com os projetos. Inclusive a professora com a professora V., nós começamos uns projetos aqui já de contos de assombração, começamos também com leitura de jornais e aí ampliamos um pouco o trabalho. (Professora Mari).

Os principais perpetuadores e mantenedores da cultura escolar são aqueles que a vivem e a transmitem no cotidiano das instituições aos seus parceiros e, principalmente aos

ingressantes naquela escola. E, até por defesa e para uma adaptação tranqüila, os professores adotam as estratégias que observam.

Assumindo a cultura dos docentes, seus valores e suas formas de atuar, os professores e as professoras se sentem protegidos pela força e pelas rotinas do grupo de colegas, pelos sinais de identidade da profissão. Aprendemos logo que reproduzir papéis, métodos e estilos habituais é a melhor estratégia para evitar problemas e conflitos com os colegas e os agentes externos: família e Administração. (2001, Pérez Gómez p.165).

Para pertencer a um grupo é necessário que o agente assuma para si o estilo, a forma de organização, a maneira de “pensar” do grupo de tal forma que, ao final, não sinta mais como do outro, mas como suas todas essas disposições. Como lembra Chartier (2005) *todo mundo sabe que as culturas profissionais se transmitem sempre de boca a boca, no curso dos encontros e das experiências* (p.24). É ouvindo sugestões, observando e copiando ações dos outros que se apreende a forma de ser, estar e pertencer a um lugar. Corresponde a internalizar um sistema socialmente constituído de disposições estruturadas (neste caso na carreira) que estruturam a forma de pensar e que são orientadoras das ações e práticas cotidianas, ou seja, são *habitus* adquiridos.

Os colegas, além de “ensinarem” os procedimentos, atitudes e maneiras de pensar do professor dentro da escola, ainda formam parcerias afetivas que auxiliam as professoras a “suportar” certas situações e a “dar conta” do próprio trabalho o que não seria possível se não contassem com ajuda. A escola invade a vida privada do professor e também é invadida por ela. Vieira e Relvas (2003) discutem o professor como um “agente duplo” entre a família e a escola e complementam dizendo que a conseqüências para ambos os lados dessa duplicidade, tanto a vida pessoal influenciando a carreira, como questões relacionadas com o cotidiano escolar afetando a vida familiar dos professores. Em certos momentos o grupo de amigos conquistados na escola torna-se um “porto seguro” para as dificuldades encontradas.

E: Então quer dizer com as 4ª séries vocês faziam...Com a sua 4ª série e a dela vocês faziam isso...Trocavam?

P: Fazíamos essa troca. Então às vezes ela falava, olha Mari estou dando insetos... Sobre insetos, vê algum texto que bata; algum livro. Ela pegava e falava sobre insetos nas casas... Fazia um “bem bolado” sempre. A história do bairro, ela conseguia alguém fácil, não é? Foto... Ela já conseguiu foto aérea para a escola,

então os alunos faziam mapa da localidade. Nós levávamos os alunos ao Zoológico, então a gente já fazia esse trabalho juntas. E também, nós vínhamos do Imirim, então daqui do Imirim até lá, íamos conversando, sempre tinha espaço. A gente se ajudava bastante. Nós ficamos lá juntas. Quando saímos, pedimos remoção, saiu todo mundo junto. (Professora Mari).

Quando foi em dezembro de 1990 eu perdi meu filho atropelado em uma calçada... Ele tinha de 9 para 10 anos, quase não saía de casa, um filho “super” bem cuidado, sempre deixava em escola... E então aconteceu esta tragédia, num final de ano. Uma coisa que eu nunca vou esquecer, a escola que eu estava à dois anos fechou, tive a solidariedade de amigos que eu não conhecia, de outros períodos, alguns foram para Araras, no interior, onde ele foi enterrado. E aí você vê que não conhecemos as pessoas, mas somos percebidos. Fizeram uma lista, arrecadaram dinheiro, nomes que eu não conhecia. (Professora Isabela).

É uma terapia, a gente se escuta, reclama, fala, é preciso disso porque senão a gente não agüenta. (Professora Cássia).

(Na periferia)... Era um ajudando o outro, as festas... Os presentes, meu casamento. Eu me casei em 94 e acho que todo mundo aproveitou, curtiu os preparativos. A gente socializava muito. Tinha horário de JEI (Jornada Especial Integral), tinha que produzir as coisas também. Foi muito legal. (Professora Mari).

E o interessante é que eu usei muito a escola... Esse problema meu de engravidar e tudo, às vezes, os colegas de escola, sabiam mais do que a família. Eu mesma que escolhi fazer isso, porque eu falei, eu não quero levar problema para casa. Essa ansiedade toda, porque eles iam sofrer junto. Porque a minha família, é muito “bicho de monte”. Eles iriam sofrer juntos mesmo. Então eu separei bastante... Comentei porque minha mãe falou: ai minha filha, você não acha que está na hora de ter uma criança? Ai eu falei para eles, numa conversa assim, umas duas ou três vezes, quando ia fazer algum exame, até comentava. Mas essa minha ansiedade toda, eu deixei. Ainda eu falava assim, é bom falar com os estranhos, com as pessoas da escola, porque vai passar e eles vão esquecer... (Professora Mari).

A maioria é de efetivos o que é bom e ruim. Bom, porque não tem aquela mudança constante. Ruim porque a gente não se agüenta mais, todos se conhecem muito e às vezes isso é complicado. (Professora Patrícia).

Às vezes como “estranhos” que ouvem desabafos, outras como cúmplices tão próximos que nem se “agüentam mais”, se *o inferno são os outros*³³, como dizia Jean Paul Sartre, então, a verdade é que, por características naturais do ser humano típico, estamos condenados ao inferno... O que não precisa ser tão ruim...

³³ SARTRE, J. P., *Entre quatro paredes*, 1945.

2.3.5. Conciliação de escolas, redes, horários

Uma das capacidades disposicionais que os professores adquirem em suas trajetórias na carreira é a de conseguir conciliar os diversos cargos. Considerando os professores que participaram dessa pesquisa em sua fase inicial, mais de 40% das professoras titulares acumulavam cargos na época em que os questionários foram distribuídos e mais de 85% acumularam em alguma época de sua carreira. Na pesquisa citada elaborada pela APEOESP e o DIEESE em 2007, 53% dos docentes que participaram, disseram completar a renda mensal dando aulas em outra escola.

Levando em conta todas as considerações sobre as regras e normas e suas repercussões na constituição da carreira das professoras, esse acúmulo necessita a esquematização de uma série de arranjos e acordos para poder acontecer. Das sete professoras entrevistadas, apenas uma não acumulou cargos, sempre teve um vínculo apenas, mas complementa a renda fazendo formação de professores de outras redes e municípios.

A primeira conclusão que chegamos ao ouvir as histórias de acúmulos é que os professores da rede pública, em geral, trabalham muito:

Em 1993 comecei a dar aula de Geografia porque não tinha professor dessas matérias, consegui uma suplência à noite no Santos Dumont, só seis meses, mas dava tempo de dar aula de manhã, e eu dava aula de manhã, de tarde e de noite, o que “pintasse” eu estava dentro. (Professora Cássia).

Ai eu vim para cá e continuava no Marcos Méllega. Então eu dava aula aqui de manhã e no Marcos Méllega à noite. Depois foi fechando o período noturno, ai eu dava aula aqui de manhã e ia para o Marcos Méllega à uma hora da tarde. Ai eu ficava lá até... Minto, às três horas da tarde: das três às sete. E a JEI (Jornada Especial Integral) eu fazia após esse período das 11. Com isso dava tempo de passar em casa, comer alguma coisa. Eu estava atrasada. E a partir de 94 eu comecei a fazer essa vida. (Professora Mari).

A escolha de escola, quando há acúmulo de cargos e pior, ainda, se forem cargos de redes diferentes, começa bem antes da atribuição em si através da elaboração de estratégias que incluem telefonemas, mapas, conselhos... Não perder a data de atribuição, nesses casos, é questão de “vida ou morte”, não conseguir a conciliação é a “morte” para algum dos cargos:

Grávida fui de novo para a atribuição que é algo que não se pode faltar, no estado era na escola e sem dúvida eu consegui o horário. Agora na EMEI, consegui o Alexandre Correia, imaginei como meu mundo ficaria bom. O outro concurso chamou em fevereiro, fui na secretaria na R. Major Diogo e já tinha ligado para todas as escolas da DREM I, II, III para saber qual escola que tinha das 15:20h às 19:20h. (Professora Cássia).

Eu não consegui ligar porque o telefone era junto com uma Creche que passava a ligação, então quando cheguei lá a diretora falou que era horário pedagógico (das 08:00 as 12:00 e das 13:00 as 17:00) e que estavam estudando a possibilidade de abrir três turnos para o ano seguinte, conforme a demanda, se não desse continuaria o horário pedagógico. Para mim não daria porque no Hipólito eu estava das 11:00 às 15:00, não tinha de manhã e eu era nova e não podia escolher das 15:00 as 19:00 então pensei em me exonerar se não desse. No final ela abriu o horário e eu trabalhava no terceiro turno no Valfrido. Por isso que eu consegui, já que as professoras não optaram por ser horário pedagógico. Posso dizer que sou uma pessoa de muita sorte. (Professora Lucimara).

Mas foi quando eu tive que assumir no estado, e tive que escolher uma escola, e lá era o mais próximo que tinha, porém já era muito longe daqui e tive que passar para a noite aqui para conseguir chegar de lá. Pensei como é que eu ia conciliar? Por que aqui eu entrava às 13:30. (Professora Patrícia).

Ao relatar como conseguiram conciliar sua vida com dois e até três cargos, as professoras “vibram” lembrando todas as variáveis que tiveram que ser adequadas ao mesmo tempo:

Estava no Alferes Tiradentes, resolvi dobrar período e foi ótimo porque eu recebia pela classe que eu estava de manhã e à tarde eu dava aula de ciências porque eu já tinha pedagogia. Eu pensava porque não tinha visto isto antes, era muito mais gostoso. (Professora Cássia).

A diminuição da carga horária de trabalho e lembrança de tempos em que não precisaram acumular cargos ou quando esse acúmulo não sacrificou os demais âmbitos da vida das professoras também é destacado:

Terminei o Magistério e já comecei Pedagogia, foi na época que eu entrei na primeira escola, trabalhava das 08:00 às 12:00, ia para casa, estudava e a noite ia para Faculdade, que vida boa, “eu era feliz e não sabia”. Acho que em 1990, teve o concurso tanto para o estado quanto para a prefeitura, na prefeitura prestei para dois cargos e no estado só pra nível I. (Professora Lucimara).

Outras vezes, as professoras abrem mão de acúmulos ou de certas conciliações e mudanças para não ter que modificar demais suas vidas ou para poderem ter um pouco mais de descanso, ou “sonham” com a possibilidade de, no futuro poder ter apenas um cargo:

Na realidade, no Alferes Tiradentes eu peguei uma classe em meados do ano até o final, porque a titular virou orientadora de sala de leitura. Essa foi a primeira experiência, muito gratificante. A partir daí eu tinha o direito de pegar classe, mas não queria por dois motivos, o horário que não dava para sair 19:20 e chegar 20:00, pois a chamada na faculdade era até 20:00, e o cansaço, pois afinal eu entrava todo dia 07:00, a vida começava cedo. (Professora Cássia).

Em dezembro de 1992 veio a atribuição para quem tinha passado no concurso do Estado e como eu morava no Bom Retiro, escolhi a Escola José Carlos Dias, que é esta que estou agora. Quando chegou o momento de ingressar, em fevereiro de 1993, sendo o salário baixo tanto no Estado como na Prefeitura, resolvi que não compensava trabalhar o dia todo por dois salários baixos, então preferi pedir exoneração da Prefeitura e ficar só com o Estado. Aqui tínhamos a opção de pegar duas salas, mas eu preferi ficar só com uma. Entrava às 13:00 e saía às 16:40. (Professora Isabela).

Meu sonho de consumo seria dar aula num período só, quando fazia faculdade e dava aula numa escola só era gostoso, tinha mais tempo de planejar, fazer coisas. É diferente ter um período só e essa loucura de ter dois períodos. Sair de uma escola e correr para outra. Muitas vezes eu esqueço o nome de um aluno porque é muita criança. Eu tinha um aluno que chamava Lucas e eu chamava de Rafael, o ano inteiro fiz isso, ele me corrigia e eu dizia que ele tinha cara de Rafael. Eu fico impressionada com o professor que lembra o nome de todos eles. (Professora Lucimara).

Hoje, eu não sei é porque eu não tenho mais problemas de acúmulo, a cabeça descansada, então você pensa melhor e tem mais clareza. Mais clareza. (Professora Nadir).

A constante tensão pela qual passam as professoras a cada possibilidade de mudança é multiplicada para aquelas que têm mais de um vínculo no magistério e têm que conseguir conciliar os horários e os deslocamentos até as diferentes escolas. Tanto que, algumas permanecem em uma situação desconfortável por vários anos, apenas pelo temor de que, escolhendo mudar, possam não conseguir a harmonia que precisam entre os vários cargos. Outras abrem mão da escola de preferência para poder ter uma vida um pouco menos atribulada e cansativa:

Além do mais, essa questão do acúmulo, eu ia ter problema mesmo, como está acontecendo, então eu sempre fiquei aguardando o próximo ano. (Professora Mari).

Chegou o final do ano, que é sempre uma tristeza porque tem que ir embora e refazer a vida torcendo para tudo dar certo. (Professora Cássia).

Eu fiquei 14 anos lá porque eu consegui o 2º período no Estado e lá eu consegui o 1º período, entendeu? Então eu consegui equilibrar a minha vida. Ai quando eu aposentei no Estado, ai eu vim pra cá.

E - Então nesse tempo, nos 14 anos, você teria pontuação para vir para outra escola, ou não? Você teria outras opções?

P - Teria.

E - Você chegou a tentar ou não?

P - Eu não quis. Eu tinha medo de mexer e depois não bater o horário. Então eu deixei assim. Eu pensei: eu só posso fazer qualquer mudança quando eu me aposentar, porque ai não importa qual o período que eu fique. (Professora Nadir).

Saí do Otilia, que é minha escola do coração, gosto muito de lá, foi onde eu comecei a trabalhar com educação infantil, um pessoal muito bacana onde eu tenho amizade fora da escola, mas chegou uma hora em que eu tinha que resolver minha vida e ter mais qualidade de vida. Sair de uma escola, ir para outra e não ter tempo de almoçar é muito complicado, então eu só optei sair de lá por este motivo. Achei que ficaria melhor sair de uma escola, voltar para casa, almoçar e a tarde ir para outra escola próxima da minha casa. (Professora Lucimara).

Vieira e Relvas (2003) comentam que existem muitos estudos sobre doenças e mal estar profissional dos professores, mas nenhuma preocupação dos terapeutas em saber como isto afeta sua vida familiar (p.80) e complementam com Hargreaves: *é importante lembrar também que os problemas no local de trabalho podem ter um impacto profundo na qualidade de vida fora da escola* (Hargreaves, 1994, 6211, *apud* Vieira e Relvas, 2003). Transtornar a vida da família, tendo que mudar de residência para poder organizar a vida profissional, trabalhando em duas escolas distantes uma da outra e estudando ou encontrar horário para namorar, são dificuldades que as professoras expressaram ao comentar sobre o acúmulo de cargos:

Em 85, eu estava terminando a Faculdade. Então fiquei lá até 85. Terminei a Faculdade em 86. Eu fui para o Parque Novo Mundo. Consegui uma remoção para o Parque Novo Mundo, mas eu já estava morando de novo aqui. Eu fiquei um ano morando no Parque Novo Mundo, que ficava metade do caminho pra ir para a escola de São Miguel e pra faculdade que ficava na Vila Maria.

E - Você ficou morando onde? Você alugou um local?

P - Lá eu aluguei e aluguei a minha casa aqui. Pedi a casa de volta e a mulher não deu porque era hipertensa. Eu fiquei com as minhas coisas amontoadas num quarto e dormindo no chão na casa da minha mãe, em cima. (Professora Nadir).

Olha, eu acumulava Perus, Marcos Mélega, que eu já estava dando Nível II, só que lá era à noite e o Colégio da Polícia Militar. Eu não tirei licença. Apesar de ter sido corrida a minha carreira, eu não tirei licença, não. Era terrível, porque aproveitava e namorava. Namoro, era mais de fim de semana, o resto era mais por telefone mesmo. Às vezes ele me pegava na faculdade. (Professora Mari).

Como o acúmulo de cargos é muito freqüente nas redes de ensino público de São Paulo, há uma prontidão em auxiliar os professores nessas condições por parte da direção das escolas.

Uma eu comecei dia primeiro e a outra dia quatorze, ainda naquela indecisão e acabei indo. A diretora, muito bacana, foi muito legal comigo, pois eu chegava em cima da hora todo dia. Dava aula das 07:00 às 11:00 e tinha que sair rapidinho para ir para a EMEI, tinha que chegar lá em dez minutos, só que a Av. Mal. Tito era complicada porque tinha muitos caminhões e não dava para chegar em dez minutos e a diretora segurava porque no início era a hora do canto, então ela segurou as pontas. Era um pessoal muito legal, nas duas escolas, tanto na Raimundo Correia como na outra. (Professora Lucimara).

A resposta à pergunta “por que tanto trabalho” já foi discutida inúmeras vezes tanto pela academia quanto pelos sindicatos e associações de classe, especialistas, imprensa... A escolha em ter dois vínculos empregatícios depende das condições salariais da carreira e das condições econômicas da família, que, como vimos, são semelhantes.

P: Por que você trabalha tanto?

E: Porque o dinheiro é curto. Eu já tive fase que meu marido ficou desempregado... Eu não agüentaria ficar sem trabalhar.

Então é difícil, mas a gente precisa trabalhar muito porque paga-se muito mal. Apesar de se gostar de trabalhar mais no estado, a prefeitura paga mais, então eu por exemplo devo me exonerar no ano que vem porque provavelmente não vou ter como conciliar, lá só tem aula de manhã e aqui sou a última a escolher então dependendo do horário que sobrar para mim eu “danço” lá. (Professora Patrícia).

Em 1998 eu prestei o Concurso para rede Municipal, passei, (...) e em outubro de 1999 eu fui para escolha. Coincidiu que nesse ano de 1999 meu marido se aposentou, a renda caiu e eu precisava mesmo desse emprego para complementar nossa renda. (Professora Isabela).

Apesar de, como foi dito ao início, 40% das professoras acumularem cargos à época de realização dessa pesquisa, apenas 8% dizia ter problemas com a sobrecarga no trabalho devido a essa situação. No entanto, como descrito acima, parece ser uma questão bastante

presente quando ouvidos os relatos das professoras. No entanto, na primeira fase da pesquisa, não houve uma atenção especial em nenhuma questão sobre o deslocamento em si entre escolas e já nas entrevistas houve uma ênfase em saber como as professoras faziam para ir às escolas, qual a distância entre a casa e a escola, como se locomoviam. Dessa forma, as dificuldades com o acúmulo saltaram com facilidade nos discursos das professoras. Na primeira fase a questão referia-se a o que o professor “considera que contribuiria para a melhoria do seu trabalho” e as respostas eram livres, então outras questões mais “gritantes” foram enfatizadas, como a diminuição do número de alunos em sala de aula, características sócio-culturais dos alunos, baixa remuneração, falta de recursos nas escolas, falta de formação continuada, questões mais relacionadas à políticas educacionais e à interferências governamentais.

Mas os dados das entrevistas sugerem, de qualquer forma, que seguir a carreira de professor significa, também, aceitar uma remuneração baixa, que necessita complementação de renda, seja através do acúmulo de cargos no magistério, seja com outra atividade fora da escola e que, por isso requer um esforço suplementar e arranjos que vão sendo apreendidos no decorrer da trajetória e dos percursos pelas escolas.

2.3.6. Diferenças/semelhanças entre segmentos, redes e políticas

Outro aspecto recorrente na fala das professoras destaca a comparação entre segmentos, redes e as políticas que invadem a escola e as práticas. Entendo por segmentos as divisões administrativas e/ou pedagógicas definidas por instâncias governamentais que separam ciclos de aprendizagem, assim, temos a Educação Infantil (da creche à pré-escola), o Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º ano), o Ensino Fundamental II (do 6º ao 9ºano), o Ensino Médio e o Ensino Superior. As professoras se referiram somente ao ensino fundamental e a educação infantil e na comparação entre redes, detiveram-se nas redes municipal, estadual e particular. Como as professoras circulam nesses ambientes de segmentos, redes e políticas diferentes em suas trajetórias na carreira é difícil evitar as comparações e elas surgem naturalmente.

Com relação aos diferentes segmentos, os depoimentos comprovam a hierarquia entre eles, sendo a Educação Infantil o menos prestigiado e os professores do Ensino

Fundamental II os mais conceituados. Não houve referência ao Ensino Médio ou Superior, pois nenhuma das professoras teve experiência nessas áreas. Como foi discutido no item 2.3.4., Enguita (1990) aponta as diferenças no seio do professorado que separam os grupos de professores, não só os que ingressam na profissão, mas também as condições de trabalho, prestígio, oportunidades e outros bens e vantagens sociais, se distinguem entre os grupos.

Eu trabalhava na Educação Infantil, terceiro estágio das EMEI'S. Então era assim: era um bicho fora d'água, entendeu? Porque nosso planejamento era diferenciado. A Coordenação da escola nos dava assistência, mas não tanto quanto para Fund I, que era, prioritário nas EMEF's, não é? Então, nós fazíamos ali, nosso Planejamento, o prédio era separado... Então, era um trabalho mais ou menos distante, mesmo. O que nós fazíamos, o que nós resolvíamos eu e minha parceira, tava muito bom! No prédio anexo tudo acontecia e a gente não sabia a rotina do que acontecia no nível I, era bem difícil, mesmo! Mas, era um trabalho gostoso, pois a rotina era diferente. A parte pedagógica era completamente diferente do Fundamental... (Professora Valéria).

A rotina, as regras e principalmente as exigências são diferentes entre os segmentos na visão das professoras. A carga horária diária passada em companhia da mesma turma também é lembrada, quando comparados o fundamental I e II.

(No Fundamental I) É uma linguagem diferente, a postura do professor é diferente, a exigência é outra. Quando você está num lugar onde você pensa diferente de um grupo inteiro de professores em relação à educação infantil, é difícil, era eu sozinha num período e minha parceira no período dela. Era complicado porque nós dávamos muito valor na questão do brincar, batalhávamos por brincadeiras com as crianças, valorizar atividade em grupo que seria o campo dirigido, achava bacana fazer isso, mas no ensino fundamental isso não existe. Hoje estou no fundamental e sei que é impossível, até acontece, mas de forma diferente. (Professora Valéria).

Acho que o professor de nível II não tem aquela obstinação do Fund I que tem que dar aquilo tem que fazer o aluno aprender aquilo. É mais fácil passar o conhecimento, não há tanta responsabilidade, e já no Nível I tem muito mais cobrança porque você tem que dar os dados. No Fund II, se ensina, mas se o aluno não sabe ler não adianta. No Fund I tem muito mais cobrança, no Fund II a troca de professor espairose um pouco, no Fund I se fica quatro a cinco horas com a mesma turma, o que é um erro, agora nem tanto porque voltou Artes e Educação Física que tinha na época do senhor Jânio e ele tirou e exonerou todas numa bateria só. Foi terrível! (Professora Cássia).

Se o professor muda de escola já encontra todas as diferenças que detalhamos e se muda de segmento, tem que se adaptar não só às regras da escola, mas também à cultura e às normas diferenciadas que a cultura do segmento traz. A professora Valéria demonstra nitidamente a força da cultura na imposição de suas regras e métodos, apesar da resistência, pois há toda uma rotina e organização do espaço e do tempo que se impõe. Inclusive utiliza sem pensar, por *habitus*, a expressão correta para o que aconteceu diz que foi *escolarizando*. A cultura da educação infantil não é, ainda, vista e sentida como escolar, embora apresente um conjunto de regras e normas próprias que não cabe discutir neste trabalho. A partir do ensino obrigatório, o ensino fundamental, que tem a cultura sedimentada em um longo período histórico, o trabalho é tido como *escolar*.

*Adaptei-me a algumas regras que não tem por onde escapar, algumas exigências que eu tive que cumprir. As cobranças eram outras. Era importante ir para o parque, fazer campo dirigido, mas eu tinha que alfabetizar 38 crianças em um ano e isso me deixava apavorada. Dar o campo dirigido, brincar com as crianças lá fora não dependia só de mim, dependia do horário de educação física, do professor, horário de recreio, tudo complicava, então comecei fazer um trabalho não como o da educação infantil, já que a exigência e o linguajar eram outros, mas um trabalho que ficasse menos pesado para a criança ficar quatro horas em sala de aula e ter um momento de relaxar, ouvir uma música, cantar, puxei muita coisa do infantil, mas aos poucos, fui deixando isso de lado por conta das exigências que se faziam, fui abandonando embora não completamente, esse trabalho que eu acreditava na educação infantil. **Fui escolarizando**. Hoje me cobro estar numa quinta-feira e não ter cantado com as crianças. Hoje, deixo as sextas-feiras para ouvir uma música, por um texto no caderno para cantarmos juntos ou fazer uma atividade de artes. Penso que não pode ser tão pesado, mas ao mesmo tempo vem aquela cobrança de ter 30 alunos ainda não alfabetizados e você ter que dar conta disso. (Professora Valéria).*

Com relação às diferenças apontadas entre as redes, cabe nova ressalva. Como disse no capítulo anterior o universo inicial dessa pesquisa eram professores que se deslocaram em diversas escolas do ensino público municipal de São Paulo. No entanto, ao elencarem as escolas pelas quais tinham passado, as professoras não separaram segmentos ou redes, elencaram diversos nomes de escolas, sem especificação, embora nos locais em que pude aplicar o questionário diretamente para as professoras, tive o cuidado de fazer a observação que gostaria que fossem indicadas as escolas municipais. Logo na primeira entrevista foi possível perceber que essa “confusão” de escolas revelava que as semelhanças entre as exigências das escolas mesmo em redes diferentes eram muito semelhantes e a história das

trajetórias estava ligada pelo acúmulo de cargos e redes, importante de ser relatado. O universo pesquisado, então, mudou para professoras de escola públicas do município de São Paulo e não apenas municipais. Todas as escolas estão localizadas nesta cidade, as professoras residem nesta aqui e os deslocamentos são neste território. Dessa forma o que vai ser descrito são diferenças estruturais de condições e recursos de infra-estrutura, mas as relações estabelecidas e a configuração dos aspectos de socialização quase não diferem. Por isso, as opiniões sobre a preferência de redes para se trabalhar não são unânimes, depende do grupo e das facilidades encontradas em uma e outra.

Tanto na rede municipal como estadual é a mesma coisa, é por isso que eu falo que professor é uma raça infeliz, tanto que vivo me removendo porque eu não agüento estas coisas. Tem escolas que eu fui feliz, mas têm outras... (Professora Patrícia).

Quanto à diferença de infra-estrutura entre uma escola municipal e uma estadual, no entanto, não há divergências. Nas escolas estaduais, além da estrutura física estar abandonada, há falta de materiais e descaso da equipe de supervisão:

Na rede estadual você é completamente largado. Se você visse a quadra que o professor de educação física dava aula... Você não tem noção. E uma região com muita subida e descida. A escola é grande, a quadra fica no alto e tem uma ribanceira miserável, então tinha que pedir para os alunos não jogarem forte a bola e, além disso, tinha muito maloqueiro que ia drogado e eu tinha que pedir para os alunos brincarem para cá.

Quando houve a reestruturação em 1995, fomos obrigados a descer para uma escola, José Nascimento, mais em baixo na mesma rua. Fund I é muito mais preocupado com o aluno, mas é só isso. A estrutura do prédio do estado é muito acabada, não tem valorização, não tem material, a gente compra giz, compra coisas e leva. Estou a oito anos nessa escola e vi uma vez só pintar a escola, e ninguém vai atrás, ninguém se une. (Professora Cássia).

Desde que conheço a prefeitura, o lanche, ou merenda, ou refeição da prefeitura sempre foi melhor, sempre com mais qualidade e mais variedade, coisas que atendem bem as crianças. (Professora Nadir).

Na rede municipal, têm todo um aparato, todo respaldo, e o professor torna-se mais sossegado, não querendo generalizar. Não sei como é a realidade das outras escolas... Aqui (escola municipal) não se usa, está tudo guardado numa sala fechada. Aqui tem mapa, ninguém usa mapa. Já no estado se o professor quer usar mapa ele que compra o mapa. Eu, por exemplo, estou trabalhando a África com eles, vão dançar uma dança marroquina, tive que levar o rádio para ensaiar, mas a tomada não funcionava. Na aula seguinte eu levei uma extensão, liguei na casa de um vizinho da escola, amarrando e puxando até a classe para poder ensaiar com

eles. Fui questionar porque não funcionava, e disseram que foram os alunos do noturno que quebraram. (Professora Patrícia).

Um dia eu até liguei na Diretoria de Ensino para falar com a supervisão sobre a condição da escola, para que eles olhassem com outros olhos, afinal, o pátio continuava caído e as crianças tinham que passar no ar livre para ir ao banheiro, corria o risco de outra parte cair, o pessoal da FDE já tinha ido lá ver e nada, pois o conserto não é a escola que faz, além disso, a escola não tinha material para trabalhar...

Passado uma semana o supervisor veio até a escola com um pedacinho de papel rasgado, provavelmente no mesmo papel onde haviam passado o recado para ele, e me chamaram na diretoria, estávamos ele a diretora e eu, e falou: A senhora ligou na Diretoria de Ensino e fez algumas reclamações, gostaria que eu lesse ou a senhora mesmo fala? E respondi que eu mesma falava, então comentei sobre a falta de atenção que a Diretoria tem com a Escola Iolando Malozi, o pátio caiu e ninguém resolve, as crianças tomam sol e chuva para irem ao banheiro, o recreio delas é no sol, a quadra precisa de reforma e não vem ninguém da Diretoria aqui. Estou nessa escola a uns oito meses, mas eu visto a camisa, posso ser nova nesta escola, mas na Rede Estadual não. E a diretora é prova de que eu estou em dia com o meu trabalho, faço tudo que ela me pede, cumpro todos os prazos, não gosto de fazer relatório diário, mas faço já que aqui a regra é essa, até entregar notas antes da reunião do Conselho de Classe eu faço, mesmo contra, pois apesar de ser uma prática comum na Rede Estadual, o Conselho foi feito justamente para avaliar o rendimento do aluno. Quero o bem da escola e me faz mal vê-la tão desprezada pela Diretoria de Ensino. Já tinha a informação e realmente comprovei a falta de atenção com esta escola.

No final ele “passou a mão na minha cabeça” se eximiu das responsabilidades e quando eu comentei que tiraria licenças que tinha por direito, ele ainda sugeriu que eu não saísse daquela escola, pois ela precisava de mim. Acho que eu fiz a diferença ali naquele ano. (Professora Isabela).

É interessante notar que a Professora Isabela escancara para o supervisor, inclusive, uma das regras não formais impostas pela rede estadual que é a entrega de notas antes da reunião do Conselho Escolar, que deve ser burlada para que os prazos possam ser cumpridos, uma vez que corrompe o sentido da norma.

Quanto às características dos professores de cada uma das redes há controvérsias, dependendo da ligação da professora com o grupo de trabalho, as faixas etárias e tempo de carreira deles, o entrosamento, por exemplo, tendem a gostar mais de uma rede ou outra.

Acho até que os professores são melhores na rede estadual apesar de que na rede municipal eles terem conhecimento acadêmico. É difícil você encontrar um professor na rede municipal que não tenha universidade, e na estadual você encontra vários professores que só tem aquela licenciatura curta, ou que está com o estudo muito antigo, mas o professor tem que “se virar”, não se tem nada, não se

tem mimeógrafo, não se tem sulfite, alçaço, tudo se peleja para ter. Então ele dá um jeito de ensinar, tornando-se mais escolado, mais articulado, apesar de menos preparado academicamente. (Professora Patrícia).

É diferente, a mentalidade é diferente, acho que o pessoal do estado é muito bitolado, não lutam, não têm “amor próprio”... É notório e muito triste quando você vê uma categoria neste “pé”! Eu estava com o meu confronto no Sampaio Dória onde você tem tudo, você via a Erundina dando coxa de frango para assar e dar de comida e lá uma “matada”. E ainda é assim, sendo que as crianças são as mesmas. (Professora Cássia).

Algumas regras são diferentes, nem tanto as regras, mas a maneira como são colocadas em prática, se mais ou menos dentro da normatização, se com mais ou menos cobrança pela equipe técnica, isto entre as duas redes públicas e entre a rede particular também. Na rede particular algumas normas são afrouxadas para que não haja reclamação dos pais.

É diferente do particular, porque no particular você é realmente obrigado a fazer uma determinada coisa e é realmente cobrado. Na rede pública você fica solto, e só chamam atenção quando a coisa está solta demais, mas não dá para obrigar ninguém. (Professora Patrícia).

Agora com essa nova gestão, esse projeto Ler e Escrever, a rede Municipal está ficando com cara de Estadual. A rede Estadual, apesar do salário ser menor, sempre teve a preocupação de saber o que o professor está fazendo na sala de aula, digo sobre o ponto de vista das escolas em que eu trabalhei. A Prefeitura nos dá sempre uma carta branca, o que funciona é o Conselho de Classe que é feito realmente como deve ser. Você leva as notas, as avaliações que se tem, isso só semestralmente, porque outro ponto negativo é que na Prefeitura as notas são semestrais, então você vai fazer um Conselho de Classe quando o semestre está acabando e então já perdeu meio ano. Tanto é que a coordenadora de uns dois anos para cá, está fazendo um Pré-Conselho para não ficar tão apertado. E agora que este governo lançou esse projeto Ler e Escrever na rede Municipal, a coordenação está com o olhar mais voltado para a sala de aula, estamos fazendo sondagem individual com o aluno... (Professora Isabela).

Acho que na escola pública você tem mais autonomia do que na escola particular. Na particular, apesar de se ter melhores condições de trabalho, não se tem autonomia. Tem que fazer o que te mandam e como eles querem, às vezes até um trabalho de aluno você tem que dar um jeito de consertar. E isso acontecia até no ensino fundamental, eu me lembro, por exemplo, de um aluno que tinha ido muito mal na minha prova e eu precisei dar um jeito para ele ir bem, porque os pais não queriam que ele reprovasse, imagine o aluno reprovar em História que importância tem essa disciplina? E eu tive que fazer uma prova muito “chulé”, ele era péssimo

aluno, para ele conseguir a média, dei a média para ele e ficou por isso mesmo. Então na escola pública se tem mais autonomia, mas em compensação se trabalha menos, não sei porque, tanto é que eu costumo dizer que todo profissional da rede pública devia ter trabalhado em escola particular, porque você acaba trazendo hábitos para a rede pública. Eu, por exemplo, trouxe hábitos para a pública que não consigo me livrar.

E: Que tipo de hábitos?

P: Por exemplo, o semanário, que aqui as pessoas não tem o hábito de fazer, pois dá trabalho, e goste ou não você é obrigado a fazer toda semana e eu faço, não consigo deixar de fazer, faço o diário e também o semanário. Com canetas coloridas, essas coisas. Na escola pública, você passa a ser aceita como professora, apesar de que não há muito glamour nisso, mas na escola particular você é “tia” e isso me irritava, algumas funções, alguns papéis acabavam se confundindo. Na rede pública isso é mais definido, fica mais claro para eles, não que melhore algo ou que tenha mais valorização nisso. Os méritos são sempre dos gestores, você pode fazer o que quiser seja na escola pública ou particular os méritos são sempre dos gestores, eles são valorizados. (Professora Patrícia).

Alguns professores consideram que a forma de controle da rede municipal é mais eficiente que a da rede estadual, perdendo apenas, para a rede particular, conforme os depoimentos das professoras. Esse é um aspecto de forte ressonância, pois é realmente mais fácil se exercer o poder e a fiscalização em territórios administrativos menores, essa é também a estratégia das reformas neoliberais que vão delegando cada vez mais as responsabilidades do ensino aos municípios, embora, ao mesmo tempo, centralizem as diretrizes e as normatizações. Na escola particular o que vale é a lei de mercado, se o professor não corresponder, é mandado embora, então como diz a professora Patrícia, *ele tem que se envolver.*

Já no Estado a gente não tinha muito disso. Só nos últimos dois anos que eu tinha uma Coordenadora dez. Sabe, se ela cobrava, antes ela te oferecia. E oferecia apoio também. Agora, nas outras escolas anteriores do Estado, eu não sentia isso. Eles passavam um vídeo qualquer, uma coisa qualquer, mas não tinha muita relação com a gente. (Professora Nadir).

É diferente do particular, porque no particular você é realmente obrigado a fazer uma determinada coisa e é realmente cobrado. Na rede pública você fica solto, e só chamam atenção quando a coisa está solta demais, mas não dá para obrigar ninguém. (Professora Patrícia).

Os salários da rede municipal são notoriamente mais atrativos que os da rede estadual, como confirma a Professora Isabela:

E: Por que a preferência pelo Estado já que ambos salários eram baixos?

P: Porque na Prefeitura eu era eventual e no Estado efetiva, e eu tinha planos de ir para o interior e o Estado me dava esta possibilidade de transferência. Hoje, avaliando a escolha em termos de salário, eu não fiz um bom negócio, porque a maioria dos professores da rede Municipal, teve um aumento de mais de 81% por conta de perdas do governo Maluf. Em 1993, acabou a gestão da Erundina iniciou a gestão do Maluf e o magistério teve perdas que infringiram a constituição. Muita gente entrou com processo e muitos ganharam, alguns ainda não, depende do juiz, do advogado... Mas enfim, em questão salarial eu tive perdas, mas em questão de vida eu não tenho arrependimento nenhum. (Professora Isabela).

Como vemos, as diferenças entre as escolas públicas municipais e estaduais são pequenas se comparadas às similaridades de estrutura, organização e relacionamentos relatadas pelas professoras. A rede particular talvez possa ou não apresentar uma diversidade maior, mas isso mereceria uma pesquisa mais detalhada; no entanto, esse não é o objetivo deste estudo, e somente duas professoras entrevistadas lecionaram na rede particular, sendo que apenas uma referiu-se a tais diferenças.

Os professores em geral comentam que os pais costumam preferir matricular seus filhos na rede municipal à estadual, as professoras Patrícia e Cássia têm opinião semelhante sobre essa preferência dos pais, que se daria por causa da infra-estrutura e benefícios sociais distribuídos de forma desigual para as famílias nas duas redes.

(A preferência dos alunos) Não por conta do pedagógico e sim pelos benefícios que o município garante para o aluno. Já na rede estadual ele vai porque tem que estudar e não pelo que dão para ele. Este ano, ainda ganharam material, mas não tem uniforme, não tem nada, então o aluno não conseguiu vaga na escola municipal, foi para estadual e a única coisa que ele tem pra fazer é estudar, e mais nada. Na estadual raramente se tem um aparelho de televisão bom para se passar um filme, não tem livro, biblioteca? Tem lá um punhado de livros empilhados... Computador é coisa de sonho, só tem a propaganda na televisão, então eles são desprovidos de tudo. Não é melhor enquanto qualidade de ensino, é melhor porque dá estrutura, na municipal eles ganham tudo, ganham leite, ganham bolsa família, uniforme, material, então eles não precisam estudar. (Professora Patrícia).

Depois eles perguntam por que tem tanta evasão, tanto pedido de transferência. A criança que fica no estado fica, porque quer aprender. Eu não sou contra a escola dar o uniforme, se paga imposto e em vez de se preocupar com essas mega construções faça-se alguma coisa útil, agora o material escolar cabe ao pai. (Professora Cássia).

Essa é uma questão que inicia a discussão sobre a diferença de políticas implantadas nas redes e que traz para dentro da escola a responsabilidade por atenuar as questões sociais de seus alunos. Porque se atribui tarefas à escola que nada lembram as funções originalmente dadas pela cultura escolar aos estabelecimentos de ensino e seus atores. As duas professoras dizem que os alunos ficam na rede estadual para estudar ou aprender, não tem nenhuma outra “vantagem”, ou seja, explicitam que há uma substituição de identidade cultural e dos objetivos da escola, tanto por parte dos elaboradores das políticas quanto dos alunos e pais. Além do objetivo histórico da escola de ensinar, os alunos devem hoje ter mais alguma “vantagem”.

As políticas impostas de maneira vertical afetam todas as escolas e todos os professores embora com intensidade diferenciada. Conforme Nóvoa (1992) há no interior da escola duas culturas; uma interna que corresponde a um *conjunto de significados e de quadro partilhados pelos membros de uma organização* e uma *externa* que corresponderia às *variáveis culturais* que interferem na definição da própria *identidade* da escola (p. 29). Para Viñao Frago (1998) a cultura escolar possui teorias, princípios e normas consolidadas ao longo do tempo nas instituições educativas. Baseado em esquema de trabalho proposto por Nóvoa³⁴, o autor estabelece um marco teórico para sistematizar as partes fundamentais, inter-relacionadas, que compõem a cultura escolar, que seriam: os atores, os discursos e linguagens, as instituições e sistemas educativos e as práticas. O sistema educativo e a organização – alvos deste estudo em sua inter-relação com a socialização do professor e o efeito sobre suas práticas – têm as seguintes características, segundo o autor:

A cultura escolar é institucional e institucionalizada. Tem lugar, se produz, no seio das instituições docentes e de um sistema educativo, e se apresenta como um conjunto de idéias, normas e práticas relativamente consolidadas, na forma de hábitos. Os aspectos organizativos e institucionais contribuem, assim, para a conformação de uns e outros modos de pensar e atuar e, por sua vez, esses modos conformam as instituições em um ou outro sentido (VIÑAO FRAGO, 1998, p. 174).

³⁴ Viñao Frago (1998) se refere aqui a: NOVOA, Antonio. A história do ensino primário em Portugal: balanço da investigação realizada nas últimas décadas. *1º encontro de História da Educação em Portugal*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1988, p. 45-64. A Educação Nacional: dos anos 30 ao caetanismo (1930/1974), *II Encontro ibérico de Historia de la Educación*, Zamorra, em prensa, e *Historia da Educação*, memória de cátedra não publicada.

Para conhecer o sistema educativo e a organização que a escola apresenta é necessário, para o autor, analisar as instituições de ensino. Tanto as tendências e forças internas a cada uma delas, quanto o que é imposto de fora do estabelecimento de ensino, seja ele qual for, como, por exemplo, as normas e orientações estabelecidas pelos diversos órgãos normativos. A cultura escolar corresponde às teorias, idéias, hábitos, práticas e também, formas de pensar e agir, sedimentadas no tempo e que resistem às investidas de mudança, tanto que estão arraigadas. São formas de fazer e de pensar o ensino/aprendizagem, os alunos, a profissão, gravados na memória, nos costumes, dos indivíduos ou da coletividade de forma a ser impossível esquecer, superar ou deixar de lado.

As mudanças abruptas de orientações, as transformações curriculares, as modificações na forma de avaliar os alunos, não são recebidos nas escolas de maneira igual e nem tão pouco pacífica. A reforma feita pelo governo do estado há mais de dez anos³⁵ é lembrada de com força traumática, tanto entre as professoras que concordam com a mudança realizada, quanto por aquelas que discordam e a progressão continuada ainda está em discussão.

Foi quando aconteceu a reorganização, onde as escolas se dividiram de primeira a quarta séries e quinta a oitava séries. No começo nós chamamos, reclamamos, questionamos, mas foi bom, aconteceu de forma educativa. Agora a escola é só de Ciclo 1 e tem mais espaço para desenvolver, para fazer uma leitura de roda, se o professor de Educação Física está na quadra, você tem outro canto. Quando a escola tem os dois Ciclos o espaço é menor e não podemos desenvolver o mesmo trabalho. (Professora Isabela).

³⁵ A reforma, feita no Governo Mário Covas, teve início ao final de 1995 e causou grandes protestos. O texto a seguir é uma reportagem do jornal *A Folha de São Paulo*, de 07/11/95, explicando a reforma: *A reorganização das escolas reforma que o governo Covas fará na rede estadual de ensino levará à desativação de pelo menos 18 escolas na Grande São Paulo. Isso representa menos de 1% da rede nessa região. A desativação de escolas resulta da melhor utilização das escolas já existentes, afirma a secretária da Educação, Rose Neubauer. A principal intervenção da reforma será a recriação das escolas "primárias" de 1ª a 4ª série do 1º grau extintas pela lei 5.692, em 1971. Atualmente, 1.161 escolas estaduais da Grande São Paulo são de 1º grau (1ª a 8ª série). Já em 96, só 307 serão de 1º grau e 665 terão da 1ª à 4ª série. Em todo o Estado, a reforma criará diversos tipos de escolas, atualmente há três tipos básicos. No interior, a grande maioria das escolas (1.547) será de 1ª a 4ª série. Cerca de 70 municípios só têm uma escola estadual, que não sofrerá mudanças. Ontem, além de apresentar dados mais precisos sobre o que significará a reorganização das escolas, a Secretaria de Estado da Educação também revelou a cartilha sobre a reforma, que, a partir desta semana, será distribuída para professores pais e alunos.*

Há um engrandecimento quando você tem contato com outra série. No estado quando houve a reestruturação das escolas, ficou horroroso porque nunca mais eu via um professor de outras séries para discutir política, ensino, estruturação da carreira e outra, fazer greve no Nível II é muito melhor é mais unido. (Professora Cássia).

Em todas as escolas sempre foi tranqüilo. Nunca puseram a faca na garganta. Só há uns dez anos atrás que houve algumas mudanças que você tinha que pensar, tanto para promover como para reter. Você tinha que justificar porque estava retendo, mas isso há 10, 12 anos atrás e acho que estava certo fazer pensar melhor naquele momento. (Professora Nadir).

Todas as novas normas impostas são questionadas e, principalmente, seus resultados e a forma de implantação inicial são criticados, pois por não compreenderem, não concordarem e, especialmente pela força histórica da cultura escolar, os professores resistem e a estrutura da escola também. Mais uma vez, Viñao Frago (2001) auxilia a entender as relações que atuam na escola:

Las reformas fracassan (...) por su misma naturaleza a-histórica, ignoran la existencia de la “gramática de la escuela”. Porque ignoran la existencia y el peso de esse conjunto de tradiciones y “regularidades institucionales”, sedimentadas a lo largo del tiempo, “que gobiernan la práctica de la enseñanza y el aprendizaje” (Viñao Frago (2000), p. 117).

Algumas dessas reformas, com o tempo, são incorporadas ao cotidiano escolar e sua cultura, não sem as resistências iniciais, outras são rebatidas e combatidas até o fracasso total.

Abaixo, temos a opinião das professoras sobre algumas orientações e mudanças que ocorreram nas redes nos últimos anos e trazem todos os problemas iniciais de aceitação e operacionalização dentro de uma estrutura já erguida e que tem que ser modificada.

O TOF (Toda Força ao Primeiro Ano) é um programa de ficar 2 professores na sala de aula, é legal, mas é ilusão. São poucas as escolas que acontece o que eles falam na televisão. Num ano eu tive a C. que ficou comigo do começo ao fim, fizemos um trabalho super legal numa classe difícil onde eu tinha 37 alunos, era uma sala grande, complicada e agressiva e tive essa menina durante o ano inteiro e conseguimos muitas coisas com eles. Faz diferença quando você tem uma pessoa que te ajuda e olha para a mesma direção. Já o ano passado não funcionou, fui a única que fiquei sem, porque a P. que começou comigo, teve uma proposta de trabalho e não veio ninguém para substituir. Fiquei sozinha praticamente o ano inteiro. Este ano só uma professora que tem aluna pesquisadora, as outras não tem. E tem professor que está com 35 alunos e aluno de inclusão, precisaria ter alguém

junto e não tem. É uma ilusão, mas o certo seria ter uma dedicação maior no primeiro ano. (Professora Lucimara).

A coordenadora cobra porque a secretaria cobra, se não houver cobrança da secretaria, não há cobrança na escola. Agora com esse projeto Ler e Escrever do governo, que está “preocupadíssimo” com os índices e com as notas, “comem elas vivas” e elas “comem a gente”, mas se muda a gestão e ninguém cobra, ninguém se preocupa. A sondagem, principalmente na minha turma de primeiro ano é fundamental. Como você sabe como está o aluno se não fizer a sondagem, e saber como trabalhar com ele. (Professora Patrícia).

As instâncias governamentais se utilizam da rede burocrática de poder para exigir a implantação e o controle das modificações e políticas que querem estabelecer. Mas, como já vimos, os professores têm seus meios próprios de resistência.

Fiz um curso na USP de recolher pesquisas que falavam sobre projeto pedagógico, e li de colegas que eu conheço o trabalho, dizendo que faziam coisas e era mentira. Tem uns currículos que eles mandaram agora que já vem tudo pronto e você tem que fazer do jeito que querem e os professores reclamam que não é a realidade e digo que a culpa é nossa mesmo, porque uma vez que você esconde as deficiências da educação, eles vão montar módulos e formas milagrosas para a educação de acordo com os dados que eles tem. Se você mentir o tempo inteiro que é super capaz eles vão criar material partindo do pressuposto que tudo que você fala, você faz. Se você é bom professor, aquele módulo vai enquadrar, e se não enquadra é porque o professor não diz a verdade. Desde a direção, todos mascaram a realidade da educação. Então não vai melhorar nunca e vamos continuar mais vinte anos indo a cursos e ouvindo falar as mesmas coisas até se começar a fazer. Os índices vão continuar baixos, os materiais não serão trabalhados, porque eles pressupõem que você faz aquilo que fala, portanto o material é montado de acordo com o que se diz que é feito. Até me xingam por causa disso, porque eu concordo com o que mandam, esses estudiosos, pegam os dados, constam e montam as coisas através destes dados oferecidos por nós mesmos. (Professora Patrícia).

As escolas vão selecionando as práticas que vão permanecer e, outras vezes a força da violência simbólica e do poder hierárquico, acabam por acostumar essas práticas e tornar-las tão incorporadas que passam a fazer parte da cultura escolar.

Apesar das diferenças apontadas pelas professoras entre as redes elas reafirmam seu compromisso com os alunos e garantem, apesar do esforço que isso demanda, darem aulas com a mesma qualidade onde quer que estejam:

Dou tudo que minha filha aprendeu no São Judas, porque o conteúdo que a prefeitura dá atualmente é muito fraco. Estou trabalhando com o conteúdo que ela teve na segunda série porque senão a criança fica defasada, e chega na quarta-

série analfabeta, com muita defasagem de conhecimento. O governo não deixa a gente dar o que aprendíamos antigamente. Eu sou contra isso, antigamente independente de ser pobre ou rico, se aprendia tudo e a gente aprendia, então porque não dar se eles são inteligentes, tem até informática. (Professora Cássia).

O fato é que as mudanças no ensino, como lembram Ozga e Lawn (1991), *contribuem para a perda de controle sobre a definição do trabalho*. Por isso o impacto é tão grande, pois mexem com a autoria e autonomia sobre os trabalhos realizados em sala de aula, embora, no discurso de responsabilização dos professores sobre a qualidade dos resultados obtidos no ensino, diga-se que a autonomia do professor e da escola está garantida.

2.4. Disposições de gênero

*Todos os homens desse nosso planeta
Pensam que mulher é tal e qual um capeta
Conta a história que Eva inventou a maçã
Moça bonita, só de boca fechada,
Menina feia, um travesseiro na cara,
Dona de casa só é bom no café da manhã*
(Rita Lee e Roberto de Carvalho³⁶)

Não é preciso muito esforço para perceber que a quase totalidade das turmas de 1ª a 4ª séries são regidas por mulheres e isso desde que nossas avós estavam na escola, pois desde antes da República ser instituída já existia uma maioria feminina nas escolas normais (Catani, Bueno, Sousa e Souza, 2003). Dessa forma, é impossível ignorar que a feminização do campo educacional implica condições específicas a serem consideradas no universo da pesquisa.

O componente de gênero vem sendo discutido no Brasil há bastante tempo, já na década de 1960 temos trabalhos importantes que consideram a questão como fundamental para entender a formação profissional. Assim, Pereira (1969), em seu estudo já clássico, inicia sua explanação com a consideração de que o magistério primário é uma profissão feminina e tece considerações sobre o que denomina “as três dimensões deste fenômeno: a estrutural, a ideológica e a motivacional” (Pereira, 1969, p. 17). Em seu estudo detalhado mostra que, estruturalmente, a expansão do sistema escolar brasileiro propiciou um aumento de vagas profissionais ocupadas prioritariamente por mulheres, devido às

³⁶ Lee, R.; Carvalho, Roberto de; música *Elvira Pagã*, no *Álbum Rita Lee*, Som Livre, 1979.

possibilidades que o magistério oferece, especialmente das séries iniciais, de integração entre os papéis doméstico e profissional.

Gouveia (1970) também traz uma importante contribuição ao tema ao estudar as influências na opção ocupacional das mulheres pelo magistério. Essa escolha estaria relacionada a valores familiares associados ao papel social da mulher, condições essas que podem sofrer alterações ou reforço durante o processo de escolarização e a passagem pelo curso Normal. A autora reforça (até o período estudado) que a procura pelo ensino Normal e, conseqüentemente pela profissão de professora está ligada, nas classes mais altas, a valores dados ao curso como uma contribuição para que se tornassem boas esposas e mães e, entre as classes mais baixas como uma possibilidade de mudança de sina em ser operária e ter um trabalho mais sacrificante e a outra possibilidade, a de empregada doméstica.

No caso americano, Apple (1995), corrobora a análise de Pereira (1969) sobre a feminização do magistério estar ligada a uma conciliação do trabalho doméstico com o profissional e com relação ao pouco poder que foi resguardado às mulheres. Apple (1995) reforça o papel da divisão do trabalho na sociedade e, conseqüentemente, na educação que traz em seu interior questões de gênero. A progressiva invasão de novas prerrogativas nos currículos escolares profissionaliza a função de ensinar, o que, por um lado, auxilia no adiamento da proletarização, mas, por outro, traz um racionalismo e caráter técnico à profissão que incomoda, particularmente as mulheres, as professoras. Esse caráter técnico potencializa as exigências em cumprir um ciclo de avaliação/planejamento que exige várias horas de dedicação além das horas-aula. Esse aumento da carga horária tem implicações importantes no professorado, especialmente feminino, pois as professoras têm dois turnos de trabalho, um na escola e outro em casa. Para o autor isto implica um impacto fora do universo da escola ainda pouco conhecido.

Se há um aumento no desenvolvimento de tarefas técnicas na escola existem, para Apple, duas possibilidades de respostas imediatas no universo familiar: ou outras pessoas da família estão assumindo as tarefas da casa ou, ao contrário, a mulher/professora está assumindo uma quantidade maior de coisas a fazer. Nesse segundo caso, aumenta a exploração do trabalho não-remunerado na casa o que, a princípio não modifica as relações patriarcais familiares. *Mostrar a relação entre a casa e o trabalho e a crescente*

intensificação em ambos pode constituir uma forma de demonstrar as conexões entre essas duas esferas e entre classe e gênero (Apple, 1995, p.47).

No universo desta pesquisa, entre as professoras titulares que responderam ao questionário da primeira fase, 68,4% eram casadas ou viviam com um companheiro, 28,4% solteiras ou separadas, divorciadas e temos 3,2% de viúvas; no que diz respeito ao número de filhos cerca de 30% delas não tinham filhos. Das sete professoras entrevistadas quatro eram casadas, duas separadas ou divorciadas e uma solteira, sendo que apenas esta última não tinha filhos, à época de realização da pesquisa.

As entrevistas ajudaram a revelar os motivos da necessidade tão fortemente expressa pelas professoras de mudar de escola para ficarem mais próximas de casa. Além dos aspectos de socialização, os de deslocamentos serão apresentados adiante, dos quais um dos principais motivos é poder conciliar as atividades domésticas com a vida profissional. Seguir uma carreira seja ela qual for, exige acomodações da vida pessoal às regras da empresa ou da profissão. Mas, na carreira do magistério, a estrutura do estatuto e os inúmeros acertos necessários para acomodar os dois pólos da vida, são plenamente incorporados. Passam a ser utilizados como estratégia, sem a percepção consciente das professoras que os utilizam, de que estão aliando uma socialização profissional a uma socialização de gênero:

Eu escolhi o RL (escola) porque era mais perto, eu já conhecia a diretora, mas, principalmente, para ficar mais perto das crianças. E eu queria também um horário que eu saísse daqui às 13:30, passasse em casa e entrasse na outra às 15:00. (Professora Mari).

Quando eu me efetivei, eu casei. Com a chegada do meu filho eu tentei me adaptar à vida dele, não muito à minha. Eu achava que se eu ficasse em casa de manhã, dava o “suquinho” para ele, ele podia acordar bem, me ver, dar um “banhinho” nele, levá-lo para casa da minha mãe e trabalhar à tarde. Sempre gostei de trabalhar à tarde, então continuei. Antes de engravidar eu já pensei no mês, pensei vou ter em outubro, porque ficaria novembro dezembro, janeiro, fevereiro, março, vou começar a trabalhar em abril, ele já vai estar com cinco meses, como você vê, eu já planejei tudo! E ele nasceu dia primeiro de outubro. (Professora Valéria).

Fiquei grávida e são outros planos. Neste meio tempo eu tinha passado no outro cargo de adjunta de Nível I. Fui na diretoria para escolher e caí na Região 4 em Pirituba, e essa eu tinha certeza que não ia, apesar de até ser mais perto, é fora de mão. (Professora Cássia).

Lahire (2003) discutindo as diferenças sociais que se tornam desigualdades sociais, traz uma importante reflexão. Discutindo porque o monopólio materno do cuidado com os filhos não é contestado pelos pais, ele lembra que, para uma diferença ser considerada desigualdade e, portanto, transformar-se em objeto de disputa, ela tem que, socialmente ser reconhecida como um bem, ou como algo “desejado”:

Por exemplo, ao passo que a educação familiar cotidiana dos filhos é coletivamente considerada uma tarefa difícil, ingrata, e permanece invisível e sem lucro material ou simbólico, é impossível interpretar a divisão sexual dos papéis educativos como uma apropriação pelas mulheres do monopólio do exercício da educação infantil e, correlativamente, como uma injustiça social vivida por homens “desapossados”, isto é, como uma desigualdade sexuada de acesso à educação dos filhos. Muito pelo contrário, os homens costumam desdenhar essas tarefas desconsideradas (esse “trabalho sujo” para retomar a expressão de E. C. Hughes) para investir em universos profissionais, públicos, remuneradores em capital econômico bem como em capital simbólico. (Lahire, 2003, p. 991).

Por isso, o que seria um objeto de disputa positivo – ficar e cuidar dos filhos – torna-se socialmente negativo: ao invés das mulheres terem o privilégio de cuidar da prole é o inverso, elas têm a obrigação de exercer uma atividade desprezada pelos homens.

Adaptar-se à vida do filho é, socialmente, função da mulher. Que homem se preocuparia em administrar uma data para nascimento do filho com o final do ano letivo dos alunos? Embora tenha havido mudanças históricas, não estão entre as atribuições sociais do gênero masculino os sacrifícios pessoais pelos filhos. Os pais participam mais da criação dos filhos, são, algumas vezes, obrigados a assumir a paternidade, outras vezes escolhem ficar ou dividir a guarda dos filhos com a mãe, em casos de separação do casal, mas certos conteúdos psíquicos como abdicar de carreira ou deixar que os filhos interfiram nela, como parte de um temperamento, ainda não estão incorporados. Mudar *habitus* é um processo lento que demanda um longo período histórico e são perceptíveis na longa duração.

Ou, então como outro caso, largar um salário melhor, um vínculo mais estável, para uma situação precária, numa escola mais difícil, pelos filhos:

Quando foi em 1992, fiz a opção de voltar para a zona norte como eventual. O salário da época da Erundina (Prefeitura de São Paulo) era bom, mas tem coisas na vida que a gente tem que pesar e os filhos, um bebê... Então eu voltei para o NAE da Zona Norte e fui trabalhar na Escola D. A. em Santana, como eventual. Fiquei um ano lá, todo o Ciclo 1 naquela escola era á tarde. Foi a escola mais difícil para trabalhar. (Professora Isabella).

Como disse Apple (1995) ou a professora está assumindo maiores responsabilidades no âmbito doméstico, ou alguém está assumindo por elas. Este alguém, na maioria das vezes tem sido a avó. No caso da professora Valéria seus dois filhos ficaram em algum momento com os avós maternos, em outros, a avó paterna cumpria a tarefa:

A minha filha já estava com quatro meses, eu dava o peito para ela direto. Então minha sogra ficava com a minha filha, eu chegava, às vezes ela ainda estava dormindo, eu dizia, “segura mais um pouco que eu vou fazer a janta para o meu marido” Ai eu consegui a remoção: tudo zona norte, mas, não tinha horário, porque o HTPC do estado era do meio dia à uma, e, detalhe, eu fazia no O.I. (escola da prefeitura) horário pedagógico, das 8:00 às 12:00. (Professora Cássia).

Avós que criaram seus próprios filhos, agora criam netos, às vezes de várias filhas e noras. Esse parece ser um aspecto comum a esta posição social, pois, não só as professoras, mas mulheres da classe dita média/baixa, se bem observarmos, estão se valendo de suas mães e sogras para poderem exercer suas profissões fora de casa. Mulheres de setores da sociedade mais abastados, lançam mão de empregadas e babás, mais ou menos qualificadas, conforme os rendimentos de que dispõem. Em famílias mais empobrecidas, algumas vezes, as avós são até chefes de família, sendo que as mães deixam os filhos com elas e tentam a vida em outro lugar, com outro companheiro.

A família da Professora Mari estava distante, em Minas Gerais, então, com o nascimento do filho começou a preocupação em encontrar alguém que pudesse ficar com ele, quando terminasse a licença gestante. Recorreu à contratação de uma empregada, mas em vários momentos do seu depoimento disse que teve dificuldades, pois foi obrigada a mudar de pessoa várias vezes e o quanto esse contrato pesava no orçamento familiar. Quando “ajeitou” a vida, esforçava-se em estar presente nos momentos de “cuidado” como os da alimentação:

Quando meu filho nasceu, a primeira coisa foi encontrar uma empregada que dormisse em casa. Saía cedo, chegava às 7 horas e ficava aqui. Fazia a JEI (Jornada Especial Integral). Quando nasceu meu filho, eu já estava aqui. Eu fazia JEI e ia para casa, ficava lá com ele naquele momento. Em alguns dias dava para dar almoço para ele, porque era também minha preocupação estar presente no horário de alimentação. Ai dava aula até as 7:00. (Professora Mari).

E, com o tempo, precisou conciliar os horários para poder estar com os filhos. Também o nascimento da filha fez com que a professora Cássia tentasse mais uma vez a remoção para ficar perto de casa, ela que morou muito tempo na zona norte da cidade e conciliou uma escola no extremo sul da cidade com outra à noroeste. Quando conseguiu reunir as duas escolas em um mesmo território, outro desafio apareceu: organizar os horários das escolas para poder continuar acumulando cargos e assim, melhorar os rendimentos. Pode-se perceber, portanto que conciliar as redes e horários já era uma tarefa árdua, como vimos, quando só o aspecto da carreira estava envolvido; quando conciliados com a maternidade e suas atribuições sociais, torna-se um quadro ainda mais complexo.

Às vezes as professoras acabam assumindo outros cargos ou horários na escola que possam facilitar o contato diário com os filhos, conciliar com os acúmulos como ocorreu com as professoras Mari e Valéria. Como não canso de dizer, é um jogo contínuo cujas peças são alteradas conforme as exigências sociais e as regras disponíveis para ação.

Quando meu filho nasceu, então eu quis. Aqui (na sala de leitura) você pode fazer um horário, pode entrar mais tarde um pouquinho que dava, porque eu ficava à tarde para trabalhar. Então tinha uns horários legais que dava para entrar... Então conciliou. E na outra escola, que era só atravessar a rua, era só pular o muro como eles falavam, eu entrava, já levava para a escola, não é, fazia JEI (Jornada Especial Integral) e ficava na escola, depois fazia uma JEI em outro horário aqui, fazia a JEI das 3:00 e quando eram 6 horas eu ia aqui no CIEJA. Então dava tempo de chegar em casa e dar uma olhadinha e trabalhava a noite no CIEJA. (Professora Mari).

Quando fui para de manhã foi um choque para todas, e peguei uma classe de segundo ano, que nunca tinha pegado, mas tinha que pensar no melhor para as crianças. (Professora Valéria).

As professoras com filhos acabam tendo mais dificuldade e necessitando mais de ajuda para desempenhar o papel social de mãe, dona-de-casa e profissional. Mas, como vimos, no universo das professoras entrevistadas, quase 70% têm ao menos um filho e a

professora que entrevistamos que não tinha filhos contava com uma faxineira duas vezes por semana para auxiliá-la nas tarefas domésticas. É interessante notar que essa professora já tinha disposições de origem marcadas para certa “independência” desse papel de atribuições domésticas destinados socialmente às mulheres, que se sobressaem, especialmente, quando ela se lembra de sua mãe:

Minha mãe nunca terminou os estudos, mas sempre foi atrás do que ela queria, era professora de corte e costura, costurava para fora. Ela nunca foi uma excelente dona de casa, ela sempre quis trabalhar, ajudar, talvez se ela tivesse vivido em outra época ela teria sido uma pessoa mais dinâmica em termos de trabalho. Ela não gostava muito de ficar em casa e cuidar de filhos, ela brincava que tinha nascido com o sexo errado já que naquela época eram os homens que tinham esta possibilidade. (Professora Lucimara).

As mudanças de escola feitas pela Professora Lucimara, foram marcadas, portanto, mais por uma preocupação com seu próprio bem estar e saúde, melhor *qualidade de vida*, como ela mesma diz. No entanto, não se pode generalizar essa atitude para todas os casos de professoras sem filhos, pois, seu *habitus* de origem foi bastante especial.

A Professora Patrícia também precisou do auxílio da mãe e pareceu compreender porque as mesmas regras que forçam a estruturação e reestruturação constante da vida pessoal, também se tornam flexíveis, pois a escola, povoada por mulheres, acaba criando uma atmosfera também “doméstica³⁷” ou pelo menos *semi-doméstica*, como apontada por Morgade (2007), no seu interior:

Em compensação existem esses facilitadores que a escola te dá, eu trazia minha filha para mamar ou como eu morava bem perto eu saía nos intervalos para dar “mamá”, e minha mãe que cuidava dela na minha casa. E eu só trabalhava em uma escola, agora que ela tem quatro anos, justamente neste ano é que eu peguei o estado também, e está mais complicado. De manhã ela fica com a minha mãe, de tarde ela vai para a escola e por volta de oito e meia eu já estou com ela em casa. (Professora Patrícia).

³⁷ O IBGE faz a seguinte síntese, com relação ao trabalho feminino: *A questão da inserção dessa mão-de-obra qualificada no mercado de trabalho: a população ocupada masculina com 12 anos ou mais de estudo está distribuída entre os seguintes grupamentos de atividades: indústria (15,8%), comércio e reparação (15,6%), educação, saúde e serviços sociais (16,8%) e outras atividades (22,3%). No caso das mulheres com esse nível de escolaridade, 44,9% estão no grupamento de educação, saúde e serviços sociais. Em resumo, as mulheres estão predominantemente no setor de serviços, em atividades relacionadas ao cuidado, em áreas que poderiam ser consideradas extensões das atribuições familiares e domésticas.* (IBGE, 2006, Síntese de Indicadores Sociais).

A própria rede de relações no campo educacional facilita e entende os problemas tipicamente “femininos” e tentam tornar as situações mais confortáveis, dando, às vezes, “um jeitinho” para acomodar situações críticas para as professoras, mas, estendendo um certo aspecto doméstico no trato de questões públicas. Isto, ao mesmo tempo em que humaniza as relações, contribui para o descrédito da profissão, ou para rótulo de “coisas de mulher”, por serem gerados por relações sentimentais, como se isto as diminuísse.

Minha filha mais velha ficava na escola e dava para levar, pagava escola para o do meio e teria que pagar também para o bebê, e não tinha condições, é mais ou menos do que eu me lembro, então resolvi pedir exoneração do cargo porque não dava para me organizar. Fui então até o NAE do Tucururi, a quem a escola pertencia, para me informar da possibilidade de pedir a exoneração e ter a chance de voltar um dia. As pessoas que me atenderam no NAE, se compadeceram da minha história e arrumaram uma vaga numa EMEI próxima de onde eu trabalhava, e assim eu poderia pagar um berçário para o bebê. (Professora Isabela).

Na DREM 3 tem uma coisa boa que é agendar por telefone a posse, e eu expliquei que estava de oito meses de gestação e teria que estar em exercício para ter nenê. Eles agendaram numa sexta para eu ir na segunda para posse em exercício. (Professora Cássia).

Quando fui escolher a EMEI, todas próximas a Raimundo Correia já tinham sido escolhidas porque ela fica na região central, só tinha essa que era um pouco mais “próxima”. Mas a diretora foi muito legal me ajudando para que eu não deixasse um cargo efetivo até que eu entrasse em remoção e quando foi a época de remoção eu pedi, não que eu não gostasse da escola, mas porque era muito longe. A escola era muito legal, as amigas que fiz até hoje encontro em congressos e é uma amizade verdadeira. (Professora Lucimara).

Normalmente, tende a haver uma empatia por parte das mulheres em cargos superiores com as situações provocadas pela própria função social da mulher, principalmente no que diz respeito ao que poderíamos chamar de *maternagem*. Outras vezes, a relação de poder estabelecida, ou, principalmente, as pequenas autoridades constituídas no interior da escola - que por relações anteriores de disputa pela atenção da autoridade, como discutido anteriormente - podem se incomodar com normas e leis estabelecidas se elas parecem proteger desafetos:

Então começou a minha amamentação aqui. Foi um inferno, acho que eu não sei como superava tudo isso. Porque os funcionários aqui, a nossa diretora estava de licença, estava com um probleminha de saúde e aqui estava a auxiliar de período e a Assistente que assumiu a parte de direção e elas começaram a se incomodar com essa minha amamentação. Eu levantava 5 horas, dava o “mamã” e você sabe como é, não é 15 minutos como eles mandam, não é: 15 minutos num peito e 15 no outro. Ai eu “papava”, tomava um “banhozinho” e vinha para cá. Então, ao invés de eu chegar aqui 6:50 ou 7:00 horas, eu chegava aqui 7:30 horas e ai foi um período... O horário que eles fizeram, duas vezes na semana eu atendia uma sala 15 minutos que seria 8ª série e uma 7ª. E ai passou... Eu vejo que foi um pouco também de não sei se ciúmes ou de inveja, começaram a falar que esse fato que eu estava entrando neste horário, estava gerando indisciplina na escola. E você sabe, na primeira aula os alunos não estão tão acelerados ainda, não é. Acho que depois do recreio eles pioram e outra, na sala de leitura, eles vinham aqui, liam, o inspetor ficava lá, a assistente também tinha que dar aula, pela lei e tinha uma situação que eles eram indisciplinados por eles mesmos. Olha, foi um inferno. Então, a assistente de direção chegava para mim e não conversava comigo, assim sabe: “Olha, como está o bebê? Ah, como você está? E a empregada?” Foi pessoal. E eu estava aqui há muito tempo... (Professora Mari).

As novas exigências feitas às professoras que necessitam horas a mais de dedicação ao trabalho, fora da jornada normal na escola, conforme destacado por Apple (1995), pode ser percebida nos relatos de algumas das professoras ouvidas para esse trabalho. Também Vieira e Relvas (2003) lembram que *no caso dos professores, a interação família/escola é mais forte devido às semelhanças dos papéis*, ao fato de levarem trabalho para casa, etc., e comentam que essa situação é tanto negativa, quanto positiva, influenciando os dois lados da vida dos professores, ou seja, tanto o familiar, quanto o profissional. No caso dos estudos comentados pelas autoras em seu texto, “a maioria dos impactos detectados são no sentido trabalho/família, sendo, sobretudo negativos”, no sentido contrário, do peso da família no trabalho, os efeitos são mais positivos e completam, dizendo que de maneira semelhante à outras profissões, “a sobrecarga feminina é evidente, quer a nível da quantidade de trabalho quer a nível de envolvimento emocional” (p. 97).

Acho que quando você fica muito tempo num lugar... Acho que suga muito, tudo você tem que resolver... Eu chegava em casa tarde, a minha mesa de jantar nunca podia servir jantar, porque estava sempre com mimiógrafo, ficava rodando, rodando, rodando... Eu ficava até uma da manhã fazendo atividade para aquelas crianças. (Professora Valéria).

A questão de gênero, para Bourdieu (2003c), está inscrita no espaço social, dentro da lógica da dominação. Isto pode explicar porque situações às vezes visivelmente da maior

violência e quando analisadas friamente tidas como intoleráveis, podem ainda assim, perpetuar-se e apresentar-se como naturais e aceitáveis. A divisão da ordem social em feminino e masculino inscreve-se no âmbito da violência simbólica, aquela que se inscreve nos sujeitos de forma a naturalizá-la e que acaba por ser reconhecida como legítima, tanto para o dominante como para o dominado. É apresentada e incorporada como normal, natural, inevitável e encontra-se presente em todo o mundo de relações “em estado incorporado, nos corpos e nos *habitus* dos agentes, funcionando como sistema de esquemas de percepção, de pensamento e ação” (p. 17). Dessa forma, a valorização dos atributos sociais construídos e destacados como masculinos em cima de uma diferença biológica, que se inscrevem como *habitus*, dispensa justificativa, pois a ordem que se conhece desde sempre é androcêntrica, ratificada a todo tempo como a ordem natural. Esses atributos constroem as funções e a divisão sexual do trabalho, tornando naturais e femininas certas tarefas e forçando um novo acerto para que a mulher dê conta de tudo.

Assim, tentar conciliar carreira, filhos, companhia do marido, preparação de refeições, limpeza da casa, lavagem de roupas, e outros tantos afazeres domésticos, com a carreira, não é algo que seja questionado pelas professoras em geral. Tudo obedece a uma lógica: estar perto de casa, para demorar pouco tempo no deslocamento ida/volta do trabalho, para poder ficar com os filhos, com o marido, preparar o jantar, amamentar e mesmo com filhos crescidos, as responsabilidades de “mãe” continuam...

A questão pessoal de querer ter filhos... Então tinha que estar perto... (Professora Valéria).

E: E você achou que valia a pena ir como substituta para mudar de escola?

P: Sim porque na verdade, minha intenção era ter ido para o interior, tanto que eu cheguei a pedir remoção para Araras, mas nessa época minha filha tinha um casamento muito difícil e acabou se separando e entre ir embora para o interior e deixá-la, meu coração de mãe optou por ficar aqui, para dar respaldo e força a ela. (Professora Isabela).

Ela tem quatro anos. Então pensei onde ela ia ficar, como aqui eu já conhecia mudei para a noite. Muitos alunos daqui que estudavam a noite, eu já conhecia, e fiquei lá de manhã para poder ficar com minha filha à tarde. Pensei é melhor ficar aqui à noite, por que lá, Deus me livre! (Professora Patrícia).

Eu estou aqui também por causa das crianças, porque eu chego em casa mais cedo. Então fica até mais fácil de levá-los ao médico, por que eu não abro mão de levar

os filhos ao médico, sabe? Vacina, não tem essa da moça... Reuniões, sabe, eu participo bastante. (Professora Mari).

Eu gosto da manhã, meu marido já está aposentado e de manhã ele dorme mais e à tarde ele gosta de estar junto. (Professora Nadir).

Algumas vezes prejudicam-se funcionalmente, para poder ficar um tempo a mais com as crianças, ou para acompanhá-las por motivo de doença:

É verdade. Então eu tenho conciliado. Com a história do segundo filho, eu percebo que ele tem me visto pouco, durante o dia. Às vezes eu fico com “bolinha”³⁸... (Professora Mari).

Eu não me mato para receber (uma gratificação dada pela prefeitura para professores que estão em exercício na escola e não têm faltas), se minha filha teve febre eu ligo aqui e aviso que não venho, nesse caso é falta injustificada. (Professora Patrícia).

Mesmo com a participação do companheiro em algumas atribuições, essas atividades não são vistas como obrigação do parceiro em fazê-lo, são consideradas como “colaboração”.

*Agora em casa era sempre eu em conjunto da **colaboração** do meu marido, que faz isso até hoje, mas a função doméstica era mais minha. (Professora Isabela).*

*Meu marido trabalha, hoje ele está trabalhando no Consulado da Costa do Marfim, ele trabalha lá, mas naquele momento ele trabalhava numa empresa, na Monte Azul, que ele tinha os horários certinhos. Ele estava mais presente realmente à noite. Então ele **ajudava** mais de final de semana. Final de semana ele ajudava, à noite ele colocava as mamadeiras para ferver, também. Então eu era mais presente, à noite, que eu sempre gostei de ficar em casa e depois... Durante a tarde, dava para passar em casa. Inclusive eu ficava com uma. (Professora Mari).*

As diferenças percebidas pela biologia entre os corpos de homem e de mulher servem como base para todo o arcabouço de distinções socialmente construídas entre o ser homem e o ser mulher, hierarquizando essas diferenças e faz com que sejam justificadas como atributos naturais. Por isso há uma submissão aparentemente sem resistência.

³⁸ Mais uma sutileza da cultura escolar: aqui o termo “bolinha” se refere à falta no trabalho, conforme é feita a anotação no controle de frequência do professor.

Embora sempre tenha sido difícil para mim eu nunca fiz ele mudar a vida profissional dele por minha causa, porque eu tinha consciência que a vida seria melhor juntos do que ele ficar num lugar e eu em outro. (Professora Isabela).

Essa entrega ao julgo do outro se deve ao fato de que os pensamentos e percepções do mundo estão estruturados na lógica da dominação imposta ao dominado, sendo reconhecida por este, como natural e legítima. Por isso, a própria mulher enxerga como inferiores os atributos (construídos socialmente) destinados ao feminino como a astúcia ou a intuição, e reconhece como masculinas e superiores características como poder e saber científico.

Questionar, e não imediatamente negar, o que percebemos como tipicamente feminino ou tipicamente masculino pode ajudar a notar como muitas diferenças entre homens e mulheres não são naturais. Há de se duvidar do que é visto como “coisa de mulher” ou como “papo de homem”. Termos como esses podem revelar concepções desiguais dos sujeitos. E as desigualdades acabam por ditar do que meninas boazinhas devem brincar, o que homens fortes devem fazer, do que toda mulher honesta deve fugir e como um menino corajoso deve se comportar (Auad, 2006, p.23).

A Professora Mari tem certa desconfiança quanto ao excesso de trabalho e atribuições destinadas às mulheres, embora socialmente acabe por assumir os papéis e responsabilidades, que estão inscritos em *habitus* muito arraigados em todas nós.

Mas eu também acho que estou colaborando com a mulher contemporânea... Eu faço essa reflexão que nós estamos assumindo muita coisa. E olha, ontem mesmo estávamos conversando: até quando nós não estamos colaborando para os nossos maridos ficarem mais folgados. O negócio é sério, porque o nosso dinheiro, ser funcionária pública e trabalhar bastante, o nosso dinheiro está na conta. O deles não, a preocupação é maior. E claro, a cobrança... E nós também... Olha, eu sou muito de tomar a iniciativa. Olha, não vai pagar isso... Está contando com o meu dinheiro também. Teve um momento que ele estava fazendo mestrado, e ele estava desempregado, aí eu falei você vai terminar o mestrado, porque você também vai dar aula, porque para mim também é mais seguro. (Professora Mari).

Cabe questionar também, se ensinar crianças, principalmente as pequenas, é uma função feminina? Por quê? Porque as mulheres são mais pacientes, carinhosas e tranquilas? Isto é verdade? Se as mulheres são realmente mais cuidadosas e amáveis, esta é uma característica ligada ao corpo, são traços biológicos? Ou é uma construção social? As

professoras chegaram à educação pela desvalorização do cargo e dos salários e com a ampliação do atendimento às crianças. Mas, porque se mantiveram como maioria? Que forças de acomodação as mantêm no magistério? Estruturas e disposições são erguidas e incorporadas fazendo com que elas montem o quebra cabeça das escolas, de horários, bairros, salas de aula, somadas às peças de filhos, casa, marido.

As professoras entrevistadas ressaltam algumas dessas disposições sobre as características “femininas” da profissão e têm algumas hipóteses práticas sobre essas questões:

Porque mulher... Acho que o homem não tem aquela paciência de ouvir. Mesmo com o filho a mulher tem a humildade de pedir desculpas, você briga, mas sabe falar com jeitinho. O homem não tem essa sutileza, esse gingado para falar com a criança, ele já perde a esportiva, acho que é isso. (Professora Cássia).

Acho que isso vem da história. Esses dias, nós estávamos fazendo um estudo onde o conteúdo era sobre as escolas antigas, e víamos que as professoras eram todas “arrumadinhas”, as crianças não falavam, ficavam quietinhas e a professora toda arrumada, com o saber todo depositado nela, as salas eram homogêneas, sem mistura. Acho que a dedicação que temos, a maternidade, é da história mesmo, tem poucos homens principalmente no ensino infantil. Lá no Otávio tem um professor e este ano se cogitou de ele pegar a primeira série e ele “quase infartou”, dizendo que eles são muito pequenos, difícil lidar. Acho que a mulher tem mais paciência. No próprio Magistério as salas são praticamente 100% de mulheres, dificilmente tem um homem. As crianças são muito pequenas e dependentes, acho que os homens têm medo. (Professora Lucimara).

Acho que é a história. No começo da educação foram as mulheres que começaram a desempenhar este papel, e acabou ficando vinculado a elas. Mas isso é mais na prefeitura, porque no estado é mais comum terem homens.

E: Mesmo de primeira à quarta série?

P: De primeira à quarta série já é mais feminino, é difícil achar especialista masculino, até tem, aqui mesmo nós temos um homem. Acho que talvez seja pela mulher já cuidar da casa, dos filhos e isso as tornam mais flexíveis. (Professora Patrícia).

As professoras descrevem as características atribuídas ao feminino para a profissão como paciência, cuidado aprendido na educação dos próprios filhos e da casa, jeito para lidar com crianças pequenas e dependentes. Acrescentam a flexibilidade e o fato de não falarem dessas características de forma pejorativa e sim como qualidades. Engraçado notar a resistência do professor em assumir classes com crianças menores. Além de achar que

não se tem os atributos necessários como “paciência” e “cuidado”, cabe lembrar também que a maioria das próprias professoras disse haver dificuldade em atribuir as salas de primeiro ano, pela faixa etária e pelas exigências feitas, sendo que acabam ficando com os professores novos na escola.

De qualquer forma, vale pensar se todas as professoras com as quais temos contato no cotidiano possuem ou possuíam essas características da paciência, calma, voz baixa, cuidado. A professora Cássia resgata a idéia de vocação (outro critério freqüente para justificar essa escolha profissional) e ressalta as características da liderança feminina que se adéquam ao magistério, ressaltando que há exceções:

Na semana retrasada li na Revista Veja que o Magistério, a Pedagogia é o curso mais barato, Pedagogia é feito por quem veio das escolas públicas e piores. Comentou-se dos desafios que funcionam na Finlândia, no Japão, Coréia e etc, só que eu não acho que é bem por aí, não é só a questão da remuneração, só a classe baixa que vem para esse curso, acho que tem a vocação, o dom de você querer ensinar. A mulher é mais susceptível, mais sutil no brigar, no ser líder. Claro que há exceções, tem umas grossas que dá até medo. (Professora Cássia).

Mas, a questão do que é feminino ou masculino e suas conseqüências têm origem na dominação. Descartando-se aquelas situações onde a violência física é fato e a submissão se dá por medo real ao outro, há inúmeras situações em que, nas pequenas ações cotidianas e nas grandes decisões políticas, a força dessa submissão que parece espontânea se faz perceber. Ela deve ser pensada não apenas como pressão e consentimento tácito em submeter-se. Por ser simbólica não é uma violência exercida e recebida pela e com a razão, mas através de “esquemas de percepção, de avaliação e de ação que são constitutivos dos *habitus* e que fundamentam, aquém das decisões da consciência e dos controles da vontade, uma relação de conhecimento profundamente obscura a ela mesma” (Bourdieu, 2003c, p.50).

O autor utiliza um termo bastante interessante e antropológico para facilitar a compreensão da ação da violência simbólica: ela pode ser entendida como uma “forma de poder” exercida como mágica sobre os corpos e mentes. Essa adequação à ordem social, que parece um efeito de magia, tem sua origem na inculcação precoce de disposições e estruturas que agem, não apenas na percepção do mundo, mas também sobre os corpos dos sujeitos, assim:

Os atos de conhecimento e de reconhecimento práticos da fronteira mágica entre os dominantes e os dominados, que a magia do poder simbólico desencadeia, e pelos quais os dominados contribuem, muitas vezes à sua revelia, ou até contra sua vontade, para sua própria dominação, aceitando tacitamente os limites impostos, assumem muitas vezes a forma de emoções corporais – vergonha, humilhação, timidez, ansiedade, culpa – ou de paixões e sentimentos – amor, admiração, respeito; emoções que se mostram ainda mais dolorosas, por vezes, por se traírem em manifestações visíveis, como o enrubescer, o gaguejar, o desajeitamento, o tremor, a cólera ou a raiva onipotente, e outras maneiras de se submeter (...) (Bourdieu, 2003, p. 51).

Por isso, os homens não se culpam se não trocam a carreira pelos filhos, enquanto as mulheres sentem que têm sempre que se sacrificar e não hesitam em reformular e ajeitar suas vidas para o conforto e bem estar da família.

É por isso também, que, muitas vezes ouvimos dizer que as mulheres são as culpadas pela própria submissão porque aceitam seu destino ou porque educam os homens para serem o que se tornam. As vítimas acabam por se transformar em algozes. Trata-se de disposições inculcadas muito difíceis de serem superadas pela simples vontade da razão, porque fazem parte da constituição do íntimo dos seres e de seus corpos, agindo contra a vontade racional dos mesmos. Essa condição prende os homens às mulheres, sendo que sua superação não é possível se for considerada a modificação de habitus somente femininos, deve-se libertar o homem também das exigências que as suas disposições inculcadas também lhe impõem e as que fazem deles agentes sociais para a dominação.

Sempre foi aquela loucura, levá-los para casa da minha mãe bem cedo, ou ela passava em casa ou o meu marido levava, eu ia buscar enfim tudo girava em função da escola e deles. E como eu gosto de fazer muitas coisas em casa o tempo que sobra é pouco para eles. Não dá para chegar na escola e pensar na atividade que vai ser dada. Este final de semana mesmo eu preparei muita coisa para as aulas... Acho que as crianças esperam e eu tenho que dar boa qualidade tanto em casa para as crianças como na escola. (Professora Valéria).

Professoras que não conseguem “cuidar” de suas famílias e de seus alunos ao mesmo tempo podem se culpar e sentir-se fracassadas em um ou em ambos os contextos da vida. O esforço despendido na locomoção entre escolas, na correria para que o filho esteja acordado quando chegarem, ajudar a filha na lição de casa, fazer o jantar do marido, que os alunos estejam aprendendo, que os pais não tenham queixas, que a diretora não reclame,

receber o abono salarial dado pela Secretaria no final do ano... A cada falta, um rubor, uma mágoa, ou até mesmo, uma doença... O corpo respondendo à socialização de gênero, de classe, profissional.

Tentei, nesse capítulo apresentar as disposições comuns adquiridas em sua socialização, as que têm origem na família, as apreendidas na carreira do magistério público e outras referentes à socialização de gênero. Pode-se perceber que há muitos pontos coincidentes que constroem uma trajetória comum das professoras na carreira do magistério público. Esses aspectos revelam ter influência nas escolhas feitas pelas professoras ao optarem em participar dos concursos de remoção e nas indicações de escolas em que querem trabalhar. No próximo capítulo apresento as influências do contexto urbano nessas escolhas.

CAPÍTULO 3

DISPOSIÇÕES DA CIDADE

*Compreender não é reconhecer um sentido invariante,
mas apreender a singularidade de uma forma que só existe
num contexto particular.*
(Pierre Bourdieu, 1994b, p.159)

3.1. A geografia social da docência

Pensar os percursos da docência de forma relacional como proposto até aqui, requer que consideremos o espaço como uma categoria sócio-cultural, sujeita a apropriações, reapropriações e significações próprias à cultura e à sociedade que o inventa ou reinventa. Assim, a apropriação social que se faz do espaço não está decolada da ordem social que a conduz, pelo contrário: é possível ler na distribuição geográfica da população e no valor atribuído aos lugares e territórios, as configurações que os diversos tipos de capital assumem. As características arquitetônicas, a distância dos locais em relação aos bens de produção social oferecidos pelo estado, a oferta de serviços e de trabalho, são construções sociais e profundamente norteadas pela maneira pela qual a sociedade como um todo se enxerga e se reproduz.

Como lembra Hargreaves (1999) “(...) a organização do espaço social é um produto social (...)” (p. 123). Tem que ser considerado em seu aspecto físico, mas também como fenômeno social e como meio e resultado das interações humanas. Espaço e tempo são conceitos inter-relacionados e a produção do espaço está inserida em sua história no transcorrer do tempo. Quando se muda o espaço de atuação, por exemplo, no caso docente, deixa-se a universidade e vai-se para a escola pública, modificam-se o espaço físico e a posição no espaço social e, para o autor, nesse quadro alterado há uma ameaça real à identidade do sujeito.

Ao estudar a geografia docente devemos, ainda segundo Hargreaves (1999), considerar três dimensões: o microcosmo, o macrocosmo e o mesocosmo. O primeiro

corresponde ao nível das interações de pessoa a pessoa (cara a cara, como diz o autor), em que estão presentes as experiências passadas e a cultura cristalizada no tempo e no espaço, mas que tem sua atualização na relação entre os sujeitos. No caso da docência são os momentos vividos na atuação de alunos com seus professores e estes com seus supervisores, por exemplo. Os macrocosmos são aqueles “mundos” que não são visíveis, são abstratos e dizem respeito desde as políticas econômicas que regulam os recursos para a educação até as indicações de materiais ou metodologias que os professores devem ter maior domínio. Finalmente, o mesocosmo diz respeito à interação entre o micro e o macro, entre o concreto e o abstrato, correspondendo desde a escola até às grandes cidades.

Apesar do autor nesse estudo estar preocupado com a formação acadêmica docente, alguns pontos levantados podem ajudar na compreensão do espraiamento das escolas no espaço urbano, seus fundamentos e as interações que as provocam e modificam. Entre esses pontos destaco especialmente:

- *O espaço é um tema central no contingente das organizações sociais e do ser social* – estudo voltado para a localização e distribuição, o autor refere-se à formação acadêmica do professorado, mas com igual atenção pode ser considerada a distribuição do corpo docente nas escolas;
- *O espaço é um fenômeno social e físico* – Novamente referindo-se aos formadores de professores, diz que esses podem criar e recriar seus próprios espaços sociais sem limitar-se aos criados por outros. Da mesma forma pode-se considerar cada escola como universo particular de criação e recriação física e social desse espaço, como foi visto no capítulo anterior;
- *As distribuições do espaço social refletem e reforçam as distribuições das posições sociais* – este aspecto é o principal argumento deste capítulo;

Essa vertente do pensamento sobre o espaço tem algumas influências de estudos do sociólogo Henri Lefebvre que produziu uma importante contribuição sobre a constituição do espaço a partir da teoria marxista. O autor afirma que “(...) o espaço (social) é um produto (social)” (Lefebvre, 1974, p.26). Ao mesmo tempo em que é um meio de produção, serve como ferramenta para o pensamento, para ações sociais e também como meio de controle e dominação, ou seja, é forma e expressão de poder. Apesar da aparência e apelo simbólico ou abstrato, o autor compara que o espaço social é uma construção tão concreta e

real quanto o dinheiro. E, por sua vez, sociologicamente pensando, espaço urbano é definido pelo autor como o encontro entre os produtos sociais e econômicos e as atividades com eles relacionadas, como o trabalho, que “(...) pela atualização e dessacralização, condensa a paisagem, obra do trabalho, forma imposta à natureza sobre um território” (Lefebvre, 1991, p.192).

Para que estudemos o espaço, segundo o autor, devemos apreender sua gênese e sua forma, com seu tempo específico - o tempo que é traduzido no seu ritmo cotidiano, na vida diária e os seus principais centros arquitetônicos construídos (igrejas, estádios). Esse espaço constitui uma multiplicidade de interseções que estão assentadas num local, suas construções (os prédios, museus) revelam as relações de poder e, devemos, também, considerá-lo em três aspectos:

- na sua **prática espacial**, relativa a produção e reprodução de posições ocupadas e as interações particulares relativas a cada formação social, por isso, a prática social pode ser revelada pelo estudo do espaço – é o local do consenso e do cotidiano;
- nas **representações do espaço**, conceituações espaciais feitas por cientistas, urbanistas, tecnocratas e todos aqueles que se preocupam com a identificação do espaço, sua percepção e concepção, mas, que estão sujeitas à ordenação imposta pelas relações de produção – é o local do sistema verbal e escrito; e
- nas **representações no espaço** que correspondem ao sistema complexo de simbolismos, que podem ou não estar codificados, que estão vinculados ao lado marginalizado da vida social, e que é o local do simbólico, do “não verbal” (1974, p. 33).

Por tudo isso o espaço constitui uma ferramenta fundamental para analisarmos a sociedade, ele reflete, produz e determina relações sociais. Lefebvre (1974) diz que o espaço é o lócus da cotidianidade, do tempo aprisionado pelo capital, pois quando olhamos para o espaço o que vemos é o tempo ou são movimentos no tempo:

Com o advento da modernidade, o tempo desapareceu do espaço social. Somente é armazenado pelos instrumentos de medida, pelos relógios, que são isolados e especializados funcionalmente neste tempo próprio. O tempo vivido perde sua forma e seu interesse social – com a exceção, é claro, do tempo gasto no trabalho. Ao espaço econômico subordina-se o tempo; o espaço político expulsam-no como ameaçador e perigoso (para o

poder). A primazia do econômico e sobretudo do político implica a supremacia do espaço sobre o tempo (Lefebvre, 1974, p.95)³⁹.

Apesar de Lefebvre se dirigir especialmente à classe operária e mostrar a nova opressão capitalista que se dá no cotidiano, não podemos relevar as contribuições do autor aos estudos do espaço, em especial o urbano, para compreendermos a ordem social e seu desdobramento numa sociedade complexa como a nossa. Perceber como esse espaço é produzido e reproduzido. E somar à busca de entendimento de outras questões relacionadas, como, por exemplo, os deslocamentos, a distribuição espacial das escolas e as escolhas provocadas por *habitus* adquiridos pelos professores em suas trajetórias pessoais e na carreira. Pois, seja como for, a docência é um trabalho social e está relacionada à distribuição do capital econômico e à produção não diretamente econômica, mas também de mão de obra. É claro que não está restrita apenas ao capital econômico, mas, também aos diversos tipos de capitais engendrados para que a sociedade possa reproduzir-se.

Véras (2000), discutindo o espaço social, afirma que este tem um papel fundamental na “organização da produção e na padronização das estruturas sociais da cidade” (p.97), devendo ser compreendido no seu aspecto objetivo, como reflexo das relações sociais. A estrutura urbana está embasada em ideologias que moldam a maneira como os sujeitos vivem e, ao mesmo tempo, afetam as relações e produções sociais no momento em que ocorrem. É a forma como os recursos urbanos (em forma de investimentos do capital) são distribuídos que faz com que “o espaço criado” substitua o “espaço efetivo como princípio dominante de organização geográfica” (p.97). Em outras palavras a geografia da cidade é alterada pela diferenciação de bens investidos em cada local.

É importante lembrar, com a autora, a discussão também de tradição marxista que relaciona a formação das cidades e do espaço urbano como uma consequência do modo de produção capitalista que tende a separar os espaços de “trabalhar” (força produtiva) e de “viver” (espaço destinado à reprodução da força de trabalho). Muitas escolas estão presentes nos chamados bairros dormitórios, em áreas da periferia da cidade, distantes da

³⁹ Livre tradução do texto: “With the advent of modernity time has vanished from social space. It is recorded solely on measuring-instruments, on clocks, that are isolated and functionally specialized as this time itself. Lived time loses its form and its social interest -- with the exception, that is, of time spent working. Economic space subordinates time to itself; political space expels it as threatening and dangerous (to power). The primacy of the economic and above all of the political implies the supremacy of space over time”.

moradia de alguns desses professores que se deslocam na cidade em busca da proximidade de seus locais de residência. Dessa forma essa configuração geográfica diz respeito também há um tipo de trabalhador alocado em um local destinado a ele na metrópole.

Paugam (2004) em uma mesa redonda de discussão sobre as metrópoles contemporâneas lembra a importância de se levar em consideração, nos estudos sobre as cidades e a integração dos sujeitos ao trabalho, os vínculos sociais estabelecidos nos diversos locais de socialização como a família, a escola, o trabalho. Isto porque surgem rupturas “que podem intervir na relação com o outro, na vida social em geral, rupturas essas que têm, então, um efeito sobre a definição de si” (p.236). E preocupa-se especialmente com a constituição de *habitus*, à maneira proposta por Bourdieu, quando a socialização é forjada de rupturas, por isso, defende uma análise que leve em consideração os momentos de integração e de rompimento do conjunto estável de práticas que vinculam o sujeito à determinada sociedade, por exemplo, rupturas na integração escolar ou na entrada para o mercado de trabalho.

É importante considerar esse destaque de Paugam uma vez que o autor faz a crítica ao sistema de *habitus* e considera que devemos ficar atentos à possibilidade de sua incorporação quando a socialização é caracterizada pela constância de rupturas (familiares, de deslocamentos, de exclusão escolar). Esse aspecto reforça a multiplicidade de possibilidades diferentes de incorporação de *habitus* quando tratamos do espaço urbano, nas grandes cidades e metrópoles. Além disso, a inserção em um espaço urbano, especificamente como São Paulo pode exigir a consideração da existência de alguns aspectos constituintes de certo *habitus* próprio, típicos das cidades e outros ainda específicos desta cidade, que se impõem sobre seus habitantes juntamente com outros *habitus* adquiridos em outros campos. Preocupações, exigências, formas de se relacionar e de pensar o mundo forjadas neste contexto urbano e que, dificilmente é encontrada no meio rural, por exemplo.

A exemplo do que foi considerado a respeito do conceito de *habitus*, Elias (1997) descreve, também, uma forma de agir e sentir relacionadas com o sentimento de nação, e forjada na territorialidade e em suas instituições. Dessa forma, aos brasileiros, correspondem certas características, embasadas pela língua comum e pela centralidade

política e administrativa de um território, que, fazem com que sejamos reconhecidos e nos reconheçamos como uma nação.

Os destinos de uma nação cristalizam-se em instituições que têm a responsabilidade de assegurar que as pessoas mais diferentes de uma sociedade adquiram as mesmas características, possuam o mesmo habitus nacional. A língua comum é um exemplo imediato. Mas há muitos outros. (Elias, 1997, p.29).

Euclides da Cunha (1982), Mário de Andrade (2001), Gilberto Freyre (1963, 2006), Sérgio Buarque de Hollanda (1997), Caio Prado Júnior (1942), Fernando Azevedo (1943), Florestan Fernandes (2008) e Roberto DaMatta (1997), dentre outros, cada qual a sua maneira, dedicaram-se a descrever, caracterizar e analisar essa complexa nação e a cultura brasileira. Características como a miscigenação sempre foram importantes para tentar explicar esse país e suas contradições, desde Silvio Romero⁴⁰ que pedia que não se discutisse se a miscigenação era boa ou ruim, mas que aceitássemos que era um fato, ou como Nina Rodrigues (2008) que pensa a questão de raças como deformações genéticas, ou, posteriormente, com a questão da incorporação do negro na cultura brasileira em posição de destaque, apesar de dócil e submisso, na abordagem de Gilberto Freyre. O problema deslocava-se, agora não era mais racial, mas cultural. Posteriormente, a discussão concentrou-se na existência de dois “brasis”, um rural e um urbano, que teriam que ser considerados separadamente, mas integrados e outra corrente que procura debater as desigualdades sociais brasileiras e a questão do que viria primeiro na escala das injustiças: a raça ou a pobreza.

Outra característica apontada como tipicamente brasileira diz respeito ao “jeitinho brasileiro”, à “malandragem”, à preguiça e malevolência atribuídas ao povo brasileiro. O malandro descrito por Roberto DaMatta (1997) que vive nas brechas do poder, aproveitando suas contradições e utilizando “seus sistemas de relações pessoais” e o “herói” ambíguo, duplamente preguiçoso e sem nenhum caráter, Macunaíma, de Mário de Andrade, relatam um pouco da representação que temos de nós e que outras nações acabam

⁴⁰ In Schwarcz, 1994.

por reproduzir. Inclusive porque Andrade baseou-se na obra *Vom Roroima zum Orinoco* (Do Roraima ao Orenoco) de Theodor Koch-Grünberg, como ele mesmo conta:

O que me interessou por Macunaíma foi incontestavelmente a preocupação em que vivo de trabalhar e descobrir o mais que possa a entidade nacional dos brasileiros. Ora depois de pelejar muito verifiquei uma coisa que me parece certa: o brasileiro não tem caráter. Pode ser que alguém já tenha falado isso antes de mim, porém a minha conclusão é uma novidade para mim porque tirada da minha experiência pessoal. E com a palavra caráter não determino apenas uma realidade moral não, em vez entendo a entidade psíquica permanente, se manifestando por tudo, nos costumes na ação exterior no sentimento na língua na História na andadura, tanto no bem como no mal. O brasileiro não tem caráter porque não possui nem civilização própria nem consciência tradicional.

Os franceses têm caráter e assim os jorubas e os mexicanos. Seja porque civilização própria, perigo iminente, ou consciência de séculos tenham auxiliado, o certo é que esses uns têm caráter. Brasileiro não. Está que nem o rapaz de vinte anos: a gente mais ou menos pode perceber tendências gerais, mas ainda não é tempo de afirmar coisa nenhuma. [...] Pois quando matutava nessas coisas topei com Macunaíma no alemão de Koch-Grünberg. E Macunaíma é um herói surpreendentemente sem caráter. (Gozei). (Andrade, 2001).

Aparecem, também, atreladas à idéia da malandragem, qualidades associadas aos brasileiros como “alegria”, “bom humor”, sensualidade, acentuada pelo samba e pelo “calor dos trópicos” e, principalmente, a cordialidade. Todas essas características também decorrentes da presença da explicação da “mestiçagem” e da miscigenação. Como lembra Schwarcz (1994), o aparecimento do malandro traz um novo significado à fábula da integração entre as três raças, o preto, o branco e o índio, dessa vez numa versão mais exaltadora.

Portanto, temos algumas pistas do *habitus* nacional que permeia o imaginário de outros países e que permeia nossa identidade. Podem ser discutidas como verdadeiramente constituinte de disposições permanentes nos brasileiros em geral, mas o fato é que compõem a nossa imagem e sempre somos capazes de identificar essas características em nossos conterrâneos, embora quase ninguém as reconheça em si próprio. As questões sobre a miscigenação, a “democracia racial” ou, **melhor traduzidas**: a forma como lidamos com o racismo e o preconceito e como enfrentamos problemas políticos ou legais, ou, ainda, como delimitamos os espaços públicos e privados, representam certas disposições de agir e pensar que constituem o nosso *habitus*. Como lembra Schwarcz (1994) devemos *atentar*

para uma certa melodia desses diferentes "bardos da nacionalidade" (Cunha, 1986, p. 7⁴¹), que, de forma recorrente - por vezes positiva, por vezes negativamente -, insistem em vincular nossa identidade a uma espécie de mestiçagem peculiar, uma mestiçagem que, de racial e detratora, se faz moral e nacional.

É importante atentar que esses limites da nação, dos territórios nacionais, são também, construções sociais e históricas, baseadas em disputas de poder e legitimação. Como lembra Bourdieu (2006) a fronteira é produto de um ato jurídico de delimitação, ao mesmo tempo em que produz diferença cultural é produto desta e que é, antes de tudo, produto de um sistema de classificação e uma divisão arbitrária. Em outra produção, Bourdieu permite considerar esses *habitus* nacionais como traços culturais que os Estados contribuem para unificar:

A Cultura é unificadora: o Estado contribui para a unificação do mercado cultural ao unificar todos os códigos – jurídico, lingüístico, métrico – e ao realizar a homogeneização das formas de comunicação, especialmente a burocrática (por exemplo, os formulários, os impressos, etc.). Por meio dos sistemas de classificação (especialmente de acordo com a idade e o sexo) inscritos no direito, nos procedimentos burocráticos, das estruturas escolares e dos rituais sociais, (...), o Estado molda as *estruturas mentais* e impõe princípios de visão e de divisão comuns, formas de pensar que estão para o pensamento culto assim como as formas primitivas de classificação descritas por Durkheim e Mauss estão para o “pensamento selvagem”, contribuindo para a construção do que designamos comumente como identidade nacional – ou, em linguagem mais tradicional, o caráter nacional (Bourdieu, 2003a, p.105).

Dentro deste imaginário e da realidade nacional temos, ainda, variações regionais, assim como as anedotas e piadas relatam a preguiça exacerbada dos baianos, o autoritarismo dos gaúchos, a malandragem a mais encontrada nos cariocas, a impaciência dos paulistanos... Guardadas as proporções relativas ao senso comum, podemos notar distinções de comportamento e mentalidade entre os estados ou regiões brasileiras, embora integrem as características nacionais. O fato é que a experiência de vida em um contexto urbano, complexo e com a história de industrialização, atração de migrantes e imigrantes, como São Paulo, também implica a interiorização de outras disposições diferentes ou acentuadas do *habitus* nacional. Essas disposições estão presentes na análise do deslocamento e na configuração sócio espacial da cidade.

⁴¹Schwarcz refere-se a: CUNHA, Manuela Carneiro da. 1986. *Antropologia do Brasil*. São Paulo, Brasiliense.

Há que se levar em conta, ainda, as considerações de Velho (1995) em sua análise sobre o estilo de vida urbano:

O ponto fundamental da minha análise é que, paralelamente, a uma reorganização do espaço, às transformações na economia e na vida política, a metrópole contemporânea, na sua constituição e natureza, está indissolivelmente associada a modos específicos de recortar e construir a realidade. Ela é consequência e, simultaneamente, causa de novas visões de mundo, com concepções particulares de tempo, espaço e indivíduo. Sabemos, através de trabalhos como os de Thompson, Elias e Foucault, que a Revolução Industrial e o Estado moderno, na sua emergência e consolidação, instituíram complexos sistemas de controle e disciplinamento, traçando novos mapas de orientação sociocultural, por sua vez associados a modelos específicos de individualidade. (VELHO, 1995, p.228)

Essa constituição específica dos grandes centros urbanos configura por sua vez, uma forma específica de relações e de prioridades de vida, inculcando *habitus* particulares.

3.2. Espaço social e espaço urbano – a “comunidade” da escola

*Esta cova em que estás com palmos medida
É a conta menor que tiraste em vida
É de bom tamanho nem largo nem fundo
É a parte que te cabe deste latifúndio*

*É uma cova grande pra teu defunto parco
Porém mais que no mundo te sentirás largo
É uma cova grande pra tua carne pouca
Mas a terra é dada, não se abre a boca*
João Cabral de Melo Neto⁴²

Os dados levantados apontam para a existência de fatores da carreira e do espaço urbano da cidade que direcionam certas escolhas feitas pelos professores na opção pelas escolas em que mais apreciam trabalhar e onde querem permanecer ou almejam ir. A socialização e a distribuição espacial da população como construção social, são fatores que mostraram ter importância nessas escolhas no universo dessa pesquisa.

⁴² MELO NETO, J. C. 2007. *Morte e Vida Severina*. Rio de Janeiro: Alfaguara (Objetiva).

A princípio cabe distinguir o que entendo aqui por comunidade. Recorro ao termo no sentido de identificar o território em que a escola se localiza, a população residente e que frequenta a escola e as relações sociais que se estabelecem e que, de uma forma ou de outra, adentram seus muros. E também porque o termo carrega consigo a crítica feita por Spósito (1988) de que com a diferença sócio-econômica que se instaurou com a expansão da rede de ensino pública o conceito de comunidade, da forma como foi utilizado pela educação, veio acirrar o conflito entre grupos diferentes e desiguais. E é na identificação da cisão entre o grupo de professores da escola e algumas dessas “comunidades”, dependendo da localização geográfica no território da cidade, que considero que o termo tem seu uso mais apropriado. Pois, a referência é a do outro, não a própria, mesmo quando, algumas vezes, as professoras moram na mesma região, pois aqueles que precisam da escola são, evidentemente, outros, com capitais cultural e econômico diversos. Portanto, não é no uso sociológico tradicional em que na comunidade seriam privilegiados traços de reciprocidade e cooperação, centrados no bem comum do grupo, embora nesses territórios do “entorno” das escolas possam existir essas características. O que conta aqui é justamente o sentido sociocultural que caracteriza o *conjunto de indivíduos que, em razão de fatores de natureza social (geográficos, históricos, culturais, raciais etc.), têm em comum certas características que os distinguem de outros grupos no mesmo meio e na mesma ocasião*⁴³.

As primeiras impressões que as professoras demonstram quando questionadas pelas escolas distantes nas quais deram aula estão relacionadas às diferenças que percebem em uma cidade gigantesca como São Paulo. Se ingressarmos em um ônibus ou automóvel e transcorreremos um percurso do centro a qualquer das periferias, norte, sul, leste, oeste, encontraremos, não só diferenças do centro para os subúrbios, mas entre os pólos que tiveram uma ocupação diferenciada. A própria paisagem urbana vai se modificando e os grandes edifícios modernos e as residências luxuosas vão sendo substituídos por habitações cada vez mais precárias ao longo do percurso, sendo que no caminho alguns bolsões de riqueza se avizinham de uma favela ou de moradias simples. Estamos tão acostumados com esses cenários da pobreza em confronto com espaços de ostentação e luxo, que esquecemos que nem sempre ele é conhecido de quem não habita os grandes centros urbanos. A professora Isabela, por exemplo, quando veio para São Paulo, desconhecia o tipo de favela

⁴³ Dicionário Houaiss de língua portuguesa.

em que as casas são construídas de alvenaria, só tinha conhecimento de barracos de madeira e palafitas e ingressar em uma escola pública é conhecer de perto “novas realidades”:

Uma coisa interessante com relação à escola anterior, a Fagundes Varela, é que eu trabalhava em frente a uma favela e não conhecia favela, pois vim do interior morar na região central e eu imaginava que favela era só de tábuas, madeira e não de alvenaria. Eu via da janela da sala de aula, mas pra mim era um bairro simples. Um dia um aluno reclamou que o colega estava chamando ele de favelado e eu levantei sua auto-estima dizendo que ele não era favelado, mas não só porque eu queria agradá-lo, mas porque eu não conhecia. Depois, conversando com as outras colegas é que fui sabendo. Teve até um dia que aconteceu um tiroteio e a coordenadora pediu que atrasássemos a saída deles, e aí que eu soube que ali era uma favela, aprendi na vivência. (Professora Isabela).

As descrições, em geral, que as professoras fazem das escolas da periferia em que estiveram - mas que não se referem apenas à periferia, pois a cidade de São Paulo apresenta setores fragmentados em que aparecem bairros nobres em setores periféricos, bem como, setores de pobreza nas áreas centrais e convivem às vezes, lado a lado, favelas e condomínios de luxo - são de lugares pobres, precários e sujeitos às intempéries de toda a espécie:

Faltou eu falar de um colégio que eu dei aula em 1993, aqui na zona norte, o Santos Dumont, “eca!”, tinha uma localização ruim, o povo muito pobrezinho, de manhã uma realidade, à noite outra... (Professora Cássia).

O Castro Alves era legal (ironia). Quando comecei lá, a maioria das crianças da redondeza, moravam nas palafitas em cima do rio. Um dia uma criança levou uma mochila e no meio da aula ela precisou mexer de novo na mochila e pulou um rato de dentro. (Professora Nadir).

É a escola da minha vida. É o Elísio Teixeira Leite, é horrível, era uma escola de latinha. Fiquei dois anos e saí de lá há dois anos, só me removi de lá porque não conseguia chegar aqui, se não eu teria ficado. Quando eu fui, fiquei assustada, não tem nem rua, só becos e favelas para todos os lados. Pensei – Deus, como vou dar aula nesse lugar? (Professora Patrícia).

Pedi remoção porque apesar de ser ótimo tinha o problema de inundação quando chovia, lá na Amazonas da Silva. Um dia, numa chuva, a P. que trabalhava lá falou que haviam aberto as comportas do Tietê e que tínhamos cinco minutos para sair porque ia inundar. Foi impressionante, a escola encheu, foi o corpo de bombeiro nos remover, e eu pensava em não ficar ali, afinal eu tenho uma filha. (Professora Cássia).

Estamos falando de equipamentos públicos situados na zona urbana da cidade, em que a pobreza é evidente e as obras públicas, por exemplo, de contenção de enchentes, de saneamento básico e as condições de higiene, inexistem. Nos territórios urbanos é que as desigualdades entre os sujeitos se evidenciam, que se percebem as diferentes condições de vida, e, principalmente, como estão sendo distribuídos os bens públicos e como se dá a oferta de serviços instalados pelo Estado. Estamos diante de locais em que o conceito de exclusão social se torna evidente. No entanto, também devemos procurar o conceito mais razoável, pois, como oportunamente afirma Martins (1997) não devemos esquecer que a exclusão é um processo, é a expressão da contradição natural que o desenvolvimento da sociedade capitalista provoca. E o mais complicado desse processo, continua o autor, não é a exclusão simplesmente, mas a forma como o sistema inclui o sujeito novamente no sistema:

O capitalismo na verdade desenraiza e brutaliza a todos, exclui a todos. Na sociedade capitalista essa é uma regra estruturante: todos nós, em vários momentos de nossa vida, e de diferentes modos, dolorosos ou não, fomos desenraizados e excluídos. É próprio dessa lógica de exclusão, a inclusão. A sociedade capitalista desenraiza, exclui, para incluir; incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica. O problema está justamente nessa inclusão (Martins, 1997 p.32).

Essa inclusão se dá, por exemplo, nessas escolas públicas que as professoras descrevem, com edifícios que necessitam reparos, reformas, pintura, em que a quadra de esportes é esburacada, descoberta, as salas de aula têm goteiras, equipamentos quebrados, ou em moradias precárias em locais vulneráveis às cheias de rios, encostas de barrancos⁴⁴. No discurso, todos têm o mesmo direito à educação, à vida, aos serviços públicos, mas essa

⁴⁴ Torres, Pavez, Gomes, Bichir (2006) corroboram com as informações na descrição de *survey* feitos em escolas da periferia: *Vale destacar que em análise qualitativa realizada com professores do ensino fundamental de São Paulo (apresentada na seções 3 e 4), alguns deles manifestaram ter passado ou estarem em escolas com aparência “de presídio”, escuras, com vidros quebrados e de “latinha”, destacando que o entorno da escola também é “feio”. Além disso, vários informantes declararam que apesar da oferta de infraestrutura nas escolas públicas - muitas delas contando com salas de informática e quadras esportivas – esses equipamentos muitas vezes ficam trancados e os alunos não os podem acessar sobretudo no caso de biblioteca e de computadores). Tais elementos são justificados como medidas contra roubo por parte dos alunos ou da própria comunidade, ou por falta de alguém que supervise o uso das salas de informática ou do material. Em outras palavras, a existência desses equipamentos escolares não significa que os mesmos estão sendo utilizados no dia-a-dia das escolas.* (Torres, Pavez, Gomes, Bichir, p.6)

inclusão é feita de forma degradante, sendo que a qualidade da oferta desses serviços está contida nessa lógica própria, que nada tem de justa e que continua excludente do ponto de vista de direitos. Além disso, três discursos, ligados à mentalidade nacional, tentam explicar esse estado de coisas. O primeiro, que incluo por achar que ainda está presente em muitos setores da classe média e entre setores da elite empresarial, com influência liberal, diz que os indivíduos permanecem nessas condições de vida e trabalho por falta de esforço e de empenho, de civilidade. Não melhoram sua qualidade de vida e de suas famílias porque se acostumaram a viver à custa de benefícios sociais, não querem um trabalho “duro”, se sujeitar a um emprego “honesto”. É a responsabilização individual pelos problemas de ordem social. Os outros, destacados por Kowarick (2003)⁴⁵, correspondem à uma forma de naturalização das relações desiguais, de que as coisas são como são, alguns têm mais sorte, outros mais azar e dessa forma, não há muito que fazer. O outro é o recurso de afirmar que *as pessoas devem permanecer nos seus devidos lugares – “cada macaco no seu galho”*. *Trata-se de uma forma de discriminação escrachadamente marginalizadora e, com certeza, de difícil aplicação, pelo menos nos grandes centros urbanos* (p.78). Por ser de difícil aplicação é que se recorre à formas mais adocicadas de marginalização, como elevadores diferentes (social e “de serviço”), ou pela violência e desrespeito à direitos civis, como abusos e excessos cometidos pela polícia, por exemplo. Trata-se de um processo de *descidadanização*. O depoimento da professora Nadir mostra um pouco dessa *descidanização*, da dificuldade em acessar os serviços públicos ou, mais impressionante, não ter sequer direito a eles:

Era um lugar de periferia muito pobre, com crianças muito pobres. A deficiência maior que eles tinham eram os dentes, eles tinham muita dor de dente, tinham os dentes muito ruins e com a troca de dentes eles choravam de dor. Isso foi uma das coisas que eu mais tive pena. (Professora Nadir).

Essa segregação espacial, além da desapropriação de direitos, reflete-se também no desrespeito aos padrões de saneamento básico, de higiene e infra-estrutura nos bairros em

⁴⁵ O autor diz que no Brasil não predomina o discurso da riqueza pelo esforço, conforme trecho extraído do seu texto: *Ao contrário, o trabalhador honesto, cumpridor de seus deveres – ante os ganhos provenientes de atividades ilícitas e ilegais – é visto não poucas vezes como “o otário que labora cada vez mais para ganhar cada vez menos”* (Valladares, 1994, p. 107, apud Kowarick, 2003, p. 77).

que essas escolas se localizam, que pode ser identificado como o lado ambiental dos problemas da cidade e da expropriação de urbana. Young e Lustosa (2003) comentam que o processo acelerado de industrialização e urbanização das cidades ocorreu sem que a infraestrutura de saneamentos, habitação, transporte e outros, acompanhasse esse crescimento na mesma velocidade e por isso:

A deterioração das condições de vida nas periferias dos centros urbanos e outros locais de residência dos mais pobres pode ser vista, portanto, como a **face ambiental** do processo excludente de desenvolvimento: não apenas a renda e a riqueza se concentraram nas mãos das elites, mas também o direito a um ambiente saudável (como, de modo geral, o acesso a outras formas de bem-estar – segurança, educação, serviços de saúde), (YOUNG e LUSTOSA, 2003, p.219).

Lembrando que a cidade é a objetivação do espaço social, pode-se notar que a distinção entre a elite e a pobreza na cidade está presente em todas as esferas da vida dos agentes sociais: na escola que freqüentam, no serviço de saúde que os atendem, nas casas que habitam, nos lugares em que vivem, no transporte que utilizam, no lazer a que têm direito. E está presente principalmente na apropriação do espaço, na geografia da metrópole, destinando locais com determinadas características e investimentos públicos maiores ou menores, conforme aqueles que irão ser beneficiados, o que torna todos iguais perante o Estado, mas uns mais iguais que outros. E com a comparação com as condições de outros bairros, por vezes vizinhos, a constatação da diferença é marcante. É importante, nesse momento, atentar para o alerta que Bourdieu (2006) faz em relação ao conceito de região que deve ser tomado sempre como produto de classificações sociais sobre o território (p.115).

Ribeiro (2005) discutindo a pobreza nos grandes centros urbanos também demonstra que “há uma tendência ao aumento do isolamento entre os pobres e o restante da sociedade, tanto no plano social quanto cultural” (p.49). O autor discute que a tendência hoje é do crescimento da segmentação do trabalho, principalmente os de alta e baixa qualificação, pouco relacionadas com o núcleo forte da economia e que cria uma “economia de sobrevivência voltada para as necessidades dos pobres. Essa segmentação marcada pela fase financeira e globalizada do capitalismo produz uma nova territorialidade na relação núcleo-periferia, acompanhada do isolamento dos pobres também do compartilhamento de serviços, do espaço público de empregos e, principalmente, em se

tratando do problema desta pesquisa, pelo aumento da “auto-separação dos segmentos médios” e “segregação compulsória dos pobres”. Esse isolamento pode ser:

Pelo afastamento territorial (processo de periferização das classes sociais), pela construção de enclaves sociais (condomínios fechados), pela construção de barreiras simbólicas resultantes de monopolização da honra social das classes altas ou da institucionalização da desonra social dos pobres e de seus territórios, no qual são concentrados na forma de guetos urbanos (RIBEIRO, 2005, p.50).

As escolas pesquisadas, como vimos, estão localizadas em regiões de moradia da classe média e não dos segmentos mais pobres da sociedade. Quando estiveram em escolas mais periféricas houve muitas referências a alguns alunos e suas famílias como grandes problemas da escola. A escola pública continua tendo a maioria de suas matrículas efetuadas pelas camadas mais empobrecidas da população, a classe média, fugindo do rebaixamento, prefere matricular seus filhos em escolas particulares. Por isso, as crianças dessas escolas e até algumas vezes os alunos de escolas localizadas nos próprios bairros em que as professoras residem, ocupam outro lugar no espaço social da cidade. Isso explica, em parte, o desinteresse, ou melhor dizendo, a falta de possibilidade de investimento das famílias na escolaridade dos filhos. Afinal a diferença de capital cultural dessas famílias gera dificuldades na possibilidade de empenho e valorização da escolaridade dos filhos.

Mas o que mais emperra a educação hoje em dia é a família, que hoje não tem estrutura, não tem um pai e uma mãe, tem duas pessoas que os botaram no mundo, mas não cuidam dessa criança, não amam, não tem laços afetivos de mãe e de pai e isso eu acho que pesa. Porque eles sentem e vão mal na escola, e não tem ninguém que ajude em casa, os irmãos foram criados da mesma forma então também não ligam para os mais novos e também não ajudam. Isto fica muito nítido, as crianças em que os pais acompanham são as crianças que vão bem na escola. Se uma criança de primeira série não tem acompanhamento escolar ela vai dar problema para o resto da vida. São crianças que não tem estímulo, os pais não levam pra passear, para um cinema, quando eles saem é com a escola. (Professora Patrícia).

Um efeito interessante pode ser observado na cultura das escolas estudadas, em particular se considerarmos a coexistência nessas escolas de segmentos pobres, não tão vulneráveis e da classe média, pois, como comenta Ribeiro (2005) baseado em vários

estudos recentes, bairros heterogêneos (em que convivem grupos diversos da hierarquia social, em especial a classe média) tendem a ter melhorias da qualidade da escola, isto porque, “se verifica a utilização do poder social dos segmentos médios” para alterar as relações com e na escola. O autor chama a essa contaminação de “efeito de vizinhança”. Onde coabitam segmentos com diferentes capitais culturais e sociais e que há um “contágio” nesse estilo para os segmentos com piores posições na sociedade; onde a situação é mais homogênea tende a permanecer e reproduzir-se a situação de pobreza inicial e seus decorrentes. De outra forma, quando uma favela se encontra próxima a setores de classes mais elevadas, o desempenho escolar das crianças que freqüentam as escolas públicas desses bairros é considerado pior do que as crianças moradoras de favelas localizadas na periferia, por exemplo. O contato com crianças de áreas mais vulneráveis, mas que não residem na favela costuma ser benéfico para o desempenho escolar, dos jovens que habitam favelas. Talvez, o atrativo que essas escolas oferecem aos professores seja esse: realmente são escolas que se diferenciam na composição da rede, pelo menos no que diz respeito à composição da procedência social dos alunos matriculados e de composição do quadro de professores (presença de setores da classe média), pois em termos salariais, de infra-estrutura e diretrizes administrativas e pedagógicas há pouca diferença entre elas e qualquer outra da periferia.

A comunidade, porque a comunidade aqui, apesar de ser da periferia... Aqui é também periferia. Então as pessoas às vezes têm mania de falar em classe média, mas não é nada. A gente sabe que não. Os alunos aqui... Os pais eram bem mais presentes, isso eu achei positivo. Tanto é que quando eu fui escolher a sala, até perguntei para uma colega, até brinco com ela até hoje... Ela falou: “olha os pais aqui são muito exigentes”. E realmente eu peguei uma sala ótima, que não tinha aquelas dificuldades de leitura, de escrita. (Professora Mari).

E principalmente pelos pais, pois quando falhamos aqui dentro, a comunidade começa a reclamar, então elas (da equipe técnica) percebem quando temos mais conhecimento, mais vontade de aprender, humildade e respeito com os pais, e isso reflete. (Professora Isabela).

A situação heterogênea é percebida pelas professoras, mas, às vezes sem muita simpatia, pois, em lugares em que as distinções aparecem com nitidez, quase sempre os conflitos são inevitáveis.

Pela minha experiência, pelo meu olhar, é uma escola que tem alunos de vários níveis sociais, econômicos e valores morais. Pela sua localização, próximo a uma favela, mas num bairro como Santana, não pelos alunos, mas o conflito é bem maior já que a escola é o espaço onde os problemas sociais repercutem. Então você tem uma escola que um grande número de alunos vem de carro novo e um grande número vem de uma favela, e dos anos 90 para cá, muito mudou. Antes dos anos 80, os valores que as famílias passavam, eram parecidos, baseados na igreja, não tinha tanta televisão. Depois dos anos 80 com a inclusão da televisão praticamente em todas as casas, o início da democracia, a liberdade da mulher... Então de lá pra cá, todas as crianças tem valores, mas cada um tem o seu valor, são diferentes e é na escola que isso aparece porque eles estão juntos. (Professora Isabela justificando porque foi a pior escola em que deu aula).

Ao mudar de escola e, portanto de bairro, as diferenças aparecem com grande impacto, na descrição das professoras, mesmo quando a mudança se dá entre escolas aparentemente em locais com a mesma pobreza. O vestuário, as condições de higiene, a possibilidade das famílias “cuidarem” e de acompanharem mais a vida dos filhos, tudo se distingue com a movimentação no espaço social da cidade, às vezes, no mesmo espaço, no mesmo bairro, nesses territórios em que se entrelaçam setores com capitais econômico, sociais e culturais diferentes, mesmo que em escala mínima, mesmo assim distinções são percebidas:

Cheguei lá, já me atribuíram uma primeira série... Enfim... Fiquei com uma primeira série! Só que era uma diferença! Meu Deus, que diferença: criança “perfumadinha”, “arrumadinha”, bonitinha! Com toda a carência! Mas era diferente de lá do Milton Campos que iam de chinelo e “pijamina”, já iam de uniforme, já tinham umas “carinhas” mais bonitinhas, não é! (Professora Valéria).

Eu trabalhava das 11:00 às 15:00 e a escola não era a mesma das 07:00 às 11:00. No primeiro horário eram as crianças que desciam o morro e eram mais difíceis e no segundo horário eram as crianças dos “predinhos”, eram mais “arrumadinhas”, os pais eram mais preocupados e isso facilita o trabalho. Primeira série, proposta nova e nós tínhamos uma clientela que aprendia, conseguíamos bons resultados. Minha amiga e eu tínhamos uma turma muito boa, hoje encontramos alunos que estão trabalhando, que conseguiram atingir os objetivos dos pais e nosso também. Já a turminha da manhã era outra cara. (Professora Lucimara).

Os professores de toda a rede são os mesmos, todos aprovados em concursos, os prédios construídos para os estabelecimentos de ensino são semelhantes, os recursos são divididos, os certificados recebidos ao final da escolarização são os mesmos, então o que faz as escolas diferentes? Conforme vimos no capítulo anterior, uma soma grande de

pequenos detalhes como organização, relacionamento entre os funcionários, experiência dos docentes, administração dos recursos, fazem grande diferença. Introduzimos nesse momento a questão da localização geo-espacial da escola e conseqüentemente os usuários que a freqüentam.

Para Bourdieu (2003b), a expansão do ensino e o acesso crescente da população aumentaram o tempo da trajetória escolar, mas desvalorizaram os diplomas que não possuem o mesmo valor econômico e, principalmente, simbólico, que antes. As instituições escolares passam a ser habitadas por *excluídos potenciais que introduzem nela as contradições e conflitos de uma escolaridade cujo único objetivo é ela mesma* (p.221). Ao se darem conta do verdadeiro significado da escolarização, ou apenas por pressentirem que não lhes servirá para nada ou, até mesmo por sentirem-se completamente deslocados do conteúdo e da linguagem da escola, algumas vezes, revoltam-se contra ela. Depredações, furtos, falta de cuidado ou uso do prédio escolar e de seus materiais para outros fins não previstos, contestação da autoridade do professor, são formas de exteriorizar essa insatisfação.

E fui para uma escola que não me lembro o nome porque dei aula lá só um ano. Era um buraco, uma escola grande, mas era toda urinada, a diretoria era trancada com cadeado e porta de ferro, era uma prisão. Muito índice de criminalidade e de roubo. Eu dava aula na parte de fora, peguei a quarta-série e eles urinavam e até transavam na sala. É porque eu precisava daquele horário. Fiquei um ano lá, em 1993. (Professora Cássia).

Soube que as crianças estão piores do que eram, porque antes nós conseguíamos muita coisa com elas. Elas eram criadas em terreno de invasão, mas tinham respeito pelo professor, eu gostava muito de trabalhar lá. (Professora Lucimara).

Outro aspecto relacionado ao comportamento dos alunos traz a informação contrária: a de que em algumas escolas da periferia os alunos e suas famílias teriam mais respeito pelos professores e pela escola que os alunos das escolas mais centrais, em que as professoras estavam dando aula após todas as remoções que fizeram. Mas que, de certa forma, confirmam aquela premissa de que nos bairros em que a classe média é mais presente, os pais cobram mais da escola e os professores se referem a esses alunos como completamente distintos de si:

Foi muito bom. Havia um feito maior por parte dos alunos, porque os pais também valorizavam o professor, e isso era legal. E o problema como eu te falava que me incomodava lá, era a violência. As grades que a gente tinha que pular. E eu sempre fui muito assim, a criança se sentiu mal, já levávamos ali no Pronto Socorro. E eu participei bastante do cotidiano da criança, ouvia bastante. (Professora Mari).

Lá era diferente. Os alunos são amorosos, não sei se pela dificuldade financeira, cultural; quem vive lá não costuma vir muito para cá ou para o centro, às vezes ele vem de excursão com a gente. Então eles valorizam mais, são mais estudiosos. Você percebia que eles queriam mudar daquela condição de vida. Eu trabalhava com ensino médio e os alunos eram enormes, porque já trabalhavam na lida como pedreiro, então eles tinham aquelas mãozotas, aqueles braços, não eram garotos como os de oitava série daqui, que são mirrados, eram homens e bons, nos tratavam bem, nos valorizavam como professores, nos respeitavam e davam importância. Não que eles fossem mais velhos, tinham a mesma faixa etária, porém já trabalhavam, já davam uma importância maior. Os pais também, se você chamava um pai lá, ele não questionava, ele simplesmente queria saber o que o filho tinha feito porque ele ia dar um jeito. Não questionava o nosso trabalho, não vinha armado, agressivo, como vemos aqui na região central. Eu achava que seria diferente, achava que seria muito mais maltratada lá do que aqui que as pessoas, aparentemente, são mais civilizadas, então tive muito medo, porém foi o lugar onde mais gostei. A escola era de lata, no frio, gelávamos, no calor, cozinhávamos. A estrutura era horrível, o chão estava caindo, o piso descolando, não tinham quadra, não tinham estacionamento, enfim, o espaço não era adequado para eles... (Professora Patrícia).

Essa informação pode ser reveladora de um resquício de valorização da escola por parte de algumas localidades ou, também, de uma “gratidão” ao que essa escola e esses professores fazem com relação a diminuir a distância entre a comunidade e o centro, que eles não costumam frequentar. A escola assumindo outras tarefas que não a de ensinar, para diminuir, ou melhor, dizendo, remediar distâncias sociais:

P: Sempre arrumavam um jeito para ter show não pago para as crianças assistirem. Quando começaram abrir a escola de final de semana para alguma coisa, faziam cinema na escola, enfim.

E: E você ia mesmo nos finais de semana?

P: Não porque não precisava, mas eu sabia de tudo que estava acontecendo porque eles contavam depois. Vinham famílias, mães com aquela criançada, e eles foram ficando civilizados. No meu último ano lá, teve uma festa do dia das mães, a direção fez uma mesa de frutas e lanche. Primeiro pegava o lanche no saquinho e pegava fruta (maça, banana) e ia saindo para comer num outro espaço e foi um sucesso. Os lanches que eram para as crianças, aumentaram a quantidade, e foi dado para todos que comiam e saíam elogiando a escola. (Professora Nadir).

As formas como as professoras se referem à civildade dos alunos e suas famílias reforçam a impressão de que falam de outra sociedade, de outra “tribo”, de outro “mundo”. Como definiu Bourdieu (2003a) *existe um espaço de diferenças, no qual as classes existem de algum modo em estado virtual, pontilhadas, não como um dado, mas como algo que se trata de fazer* (p.27). Portanto, os agentes sociais estão permanentemente reproduzindo construindo e reconstruindo suas diferenças entre outros grupos de agentes, individual e coletivamente, com as “armas” que possuem, ou seja, seus capitais diferentes.

Na primeira etapa desta pesquisa houve referência da professoras com relação à dificuldade de aprendizagem dos alunos e da apatia das famílias com relação ao desempenho de seus filhos e mesmo ao acompanhamento escolar. Algumas pesquisas foram realizadas no Brasil no intuito de entender essas expectativas dos docentes com relação aos alunos. Donaduzzi (2003), por exemplo, buscou explicitar qual é a estrutura do conceito de “bom aluno” para professoras de ensino fundamental de Blumenal e concluiu que há ligação entre essa representação e o conceito ou capacidade de boa aprendizagem e que o “mau aluno” aproxima-se de dificuldades de aprendizagem justificadas como imaturidade, falta de apoio familiar e problemas familiares. Magalhães (2004) completa, ao estudar as relações família/escola e identificá-las como baseadas na desigualdade de poder, dizendo que estão pautadas muito nos interesses da escola e pouco na interação e anseios das famílias. Além de estarem em desvantagem cultural perante os agentes escolares, afirma a autora, as famílias normalmente são chamadas a participar para suprir a dificuldades que os professores têm com relação à aprendizagem e/ou comportamento de seus filhos e pouco para serem informadas e opinarem sobre modificações e transformações que ocorrem na sua escolarização. Ainda Luciano (2006) em busca de determinantes do fracasso escolar destaca a importância das crenças que os professores constroem que influenciam o desempenho dos alunos. Constata que a maioria das professoras não se reconhece nem no sucesso, nem no fracasso de seus alunos, pois crêem que o aprendizado é resultado do suporte familiar, suporte este que a maioria das famílias não é capaz de suprir e de atributos pessoais que caracterizam o “bom aluno” (esforçado, estudioso, inteligente, bem comportado).

Colus e Lima (2006) ao investigar as representações dos professores sobre os alunos com dificuldades de aprendizagem no primeiro ciclo do ensino fundamental, afirma que se

tem é uma construção social, que busca isentar a escola da responsabilidade de lidar com esse problema. Os professores consideram que os alunos têm que ser homogêneos para que não haja obstáculos no ensino e aqueles que fogem a esse modelo socialmente construído, não são considerados como responsabilidade da escola, numa tendência a deslocar para fora do universo escolar a busca da solução para o problema, que caberia à própria escola resolver. Cristóvão e al. (2008) afirmam que as escolas têm uma expectativa com relação ao aluno e suas famílias idealizadas e, por isso, ocorrem certos “desajustes” durante a escolarização. Existiriam, portanto, para os autores três dimensões que exprimem esses *desajustes* dos processos educacionais, com relação à expectativa da escola com relação ao contexto familiar favorável:

Em primeiro lugar, a instituição escolar conta com as famílias para prover a educação primária para seus alunos. Em segundo lugar, e como consequência deste primeiro, a escola está “preparada” para receber um tipo ideal de aluno. Ao se deparar, na maioria das vezes, com alunos diferentes do esperado, a relação pedagógica fica ameaçada, prejudicando o aprendizado de crianças e adolescentes. Em terceiro lugar, a exclusão social leva a situações que representam um verdadeiro estado de ruptura das crianças e jovens no que diz respeito a expectativa diante da escola, que implica na construção de subjetividades, onde o processo educativo perde seu lugar (Cristóvão e al., 2008, p. 12)

Essas pesquisas mostram que a transferência dos problemas de aprendizagem para fora dos muros escolares é uma questão bastante recorrente. São análises com base na psicologia, mas que não desconsideraram o cunho social. Ou seja, o conflito entre o aluno esperado e aquele que está sentado efetivamente nos bancos escolares, é assunto recorrente dos discursos e nos estudos sobre a escola. Mas não apenas os fatores psicológicos, mas especialmente os sociais podem explicar o motivo dessa incompatibilidade.

Por exemplo, você chama uma mãe aqui, explica que seu filho está com a boca muito suja, falando muito palavrão, é muito pequeno, só tem seis anos, ela fala um baita palavrão e dá uma mãozada na orelha da criança. Então você vê que não é à toa a atitude da criança. E você ainda pergunta para a mãe se ela faz sempre isso e ela diz que não. E você então vê as contradições e vemos que a culpa não é deles, os pais são os maiores responsáveis. (Professora Patrícia).

As diferenças sociais traduzidas em segregação espacial e a universalização da escola que trouxe para o seu interior estudantes que não condizem com esperado, porque são distintos dos professores e dos ideais da cultura escolar em diversos aspectos, geram os conflitos e a fissura e, especialmente, estranhamento, censura, entre os professores e os alunos e suas famílias. Não cabe aqui ajuizar as atitudes de um ou outro agente social, mas de perceber que há diferenças de *habitus*, de disposições de como educar os filhos e de recompensas e/ou punições. Posso acrescentar que essas são representações incutidas na escolarização das próprias professoras e que forjam a idealização de um tipo de aluno e família que seja conhecida, ou melhor, que esteja dentro da lógica experimentada em suas próprias socializações, que são distintas, por essas professoras pertencerem a outro segmento social.

As professoras entrevistadas revelam outro motivo muito recorrente para justificar a mudança de algumas escolas pelas quais passaram em sua trajetória: a violência presenciada ou percebida no clima da escola, entre os alunos ou no trajeto até o estabelecimento de ensino. Velho (2001) traz um pouco da situação da violência no espaço urbano:

A urbanização acelerada, com o crescimento desenfreado das cidades, as fortes aspirações de consumo, em boa parte frustradas, dificuldades no mercado de trabalho e conflitos de valores são algumas variáveis que concorrem para tanto. Ninguém mais se sente seguro: nem empresas nem indivíduos. Senadores da República, ex-governadores, membros da Academia Brasileira de Letras, diplomatas, empresários e suas famílias engordam as listas de vítimas de roubo, assalto, seqüestro e, eventualmente, assassinato. Elites e classes médias têm suas casas assaltadas. O que dizer das camadas populares, secularmente vitimizadas? Nas favelas, nos conjuntos habitacionais, nas periferias, os criminosos fazem praticamente o que querem, seviciando, estuprando e matando. Não há lugar protegido. Escolas, igrejas, templos, quartéis, delegacias etc. são freqüentemente invadidos. As pessoas são humilhadas e desrespeitadas de todos os modos (VELHO, 2001).

Também Maricato (2000) comprova que um dos indicadores que mais piora no decorrer dos anos nas condições da vida urbana é, justamente, o da violência⁴⁶ e esse aumento está ligado intrinsecamente às metrópoles. E constitui na principal causa de morte de homens com idades entre 10 e 38 anos, afetando a expectativa de vida ao nascer da população masculina brasileira. Além disso, apresenta dados do PRO-AIM⁴⁷, analisados por Marcos Drumond Júnior que evidenciam que existe relação direta entre a localização espacial e a violência. As áreas em que se verifica o maior índice de violência são aquelas *em que predomina uma conjunção de determinados indicadores: níveis baixos de renda e escolaridade, maior proporção de negros entre os moradores, maior desemprego, maior número de moradores de favelas, piores condições de moradia e urbanísticas* (Maricato, 2000, p. 28).

A princípio a violência descrita não está dentro da escola, mas no território, no entorno, são os bairros que são violentos, e os depoimentos revelam uma sensação de insegurança ouvida dos alunos, mas ainda não muito concreta:

O que eu achava ruim era a convivência com a violência de lá. É que os alunos também nos contavam, sabe? Então... (Professora Mari).

Milton Campos era um lugar que dava medo de chegar naquele morro, era muito complicado. Tinha um pouco de medo, sim, mais do que no... Porque é muito mais violento o Elisa Maria do que na Brasilândia. Mas, eu tinha um pouco de receio, sim. (Professora Valéria).

A seguir aparecem descrições da violência vividas no caminho da escola ou em seu entorno. É importante notar que coincidem os relatos de situações de falta de segurança, justamente nos locais em que as professoras descreveram as escolas em condições de manutenção mais precárias. A professora Cássia conta a passagem por duas escolas diferentes, mas situações em que presenciou ou em que o “clima” violento se impunha:

Fica próximo a Av. Penha Brasil e tem o Morro do Bananal atrás, horrível. Na primeira vez que eu dei aula, tinha um morto. Eu dava aula no terceiro andar, você

⁴⁶ A taxa nacional de homicídios (número de homicídios para cada 100 mil habitantes) no final dos anos 90 é de 24,10, mas em São Paulo e no Rio de Janeiro ela é mais do que o dobro. Em 1998, a taxa de São Paulo era de 59, e a do Rio de Janeiro estava em 56 (Maricato, 2000, p.27).

⁴⁷ Programa de Aprimoramento das Informações de Mortalidade do Município de São Paulo, organismo público municipal que registra as causas de morte na capital paulista, mostra de forma clara a relação entre a epidemiologia dos homicídios e as desigualdades sociais (Maricato, 2000, p.28).

não imagina o que são 3 andares para alguém que vai ter nenê. Faltava luz todos os dias e eu descia as escadas com um lampião na mão. (Professora Cássia). Isso foi em 1998, um processo político bom, eleições, tanta coisa boa e eu vivendo aquele mundo. Pedi remoção e fiz uma indicação para o Frei Galvão. Fui para lá e tentei conciliar com o Eurípedes de Castro e consegui o horário das 07:00 às 11:00 no Frei Galvão. Só que no Frei, é muito favelado, a população do Cingapura é diferente da zona sul neste ponto, eu acho aqui uma bandidagem mais camuflada. Acho mais perigoso. E lá tinha ata para professor. Tinha uma sala de leitura do lado de fora e a noite ninguém ia para a sala de leitura porque tinha medo de passar no corredor. Se isso acontecia à noite, poderia acontecer de dia. A turma lá é deliciosa, mas a gente merece coisa melhor, uma proteção maior. É um colégio circundado por uma turma que não é das melhores. Lá no Sampaio Dória (zona sul), isso já não acontecia, apesar de tanta favela eles se urbanizaram. Já o Frei, como tudo é de graça, não há valorização. (Professora Cássia).

Ribeiro e Koslinski (2008) analisam o contexto de urbanização das cidades brasileira e destacam a expansão da violência como um primeiro componente desse contexto, sedimentado nas transformações do regime de bem-estar social e, principalmente no que os autores denominam *ruptura do sistema de reciprocidade amortecedora de conflitos*, ou seja, o que se vive é uma crise de sociabilidade nas grandes cidades.

Já para Silva (2000) existe uma sociabilidade específica das populações urbanas que afeta, especialmente, os moradores das regiões mais empobrecidas das cidades, como as favelas. Estendo tal observação aos bairros e periferias aqui apresentados pelas professoras, pois o quadro parece o mesmo descrito pelo autor, ao explicar que as práticas da população desses locais se articulam com uma dupla inserção: como participantes da ordem institucional legal e, ao mesmo tempo, inseridos na sociabilidade violenta.

Essa talvez seja a consequência mais perversa da implantação da sociabilidade violenta como ordem instituída. As populações a ela submetidas continuam, de certa maneira, a viver sua vida “normal”, organizadas como subalternas que são à ordem estatal, mas sob a condição de serem impedidas de se apropriar coletivamente da “outra parte” dessa mesma normalidade cindida (Silva, 2000, p. 43).

Assim, há uma sensação de insegurança que permeia esses bairros, que confirmam a heterogeneidade na configuração dos espaços urbanos e que concentram as diferenças construídas socialmente em um mesmo território. Os problemas vividos pelos alunos no território não têm como ficar fora da escola. São observadas dentro das salas de aula,

dificuldades com os alunos agenciados pelo tráfico de drogas ou marcados pelo ambiente de violência a que estão expostos:

No início a gente já sabia que se escutasse barulho, todo mundo tinha que abaixar porque era tiro, lá era barra pesada. Três anos antes de sair de lá eu tive um aluno de 10 anos, magrelinho, fininho e era cria de um bando, enfiavam ele por dentro dos lugares. Ele chegava na escola sempre com duas japonas, a de cima ele jogava em cima da carteira e dormia até a hora do recreio. Eu conversava com ele porque ele estava dormindo e ele dizia que era porque teve que trabalhar à noite. Fumava e cheirava. Tinham umas grades para separar os corredores e tinha dias que ele subia nas grades e ia arrancando as roupas, acho que dava um sufoco ou sei lá o que, e ele ficava lá em cima, não se sabia se chorando ou gritando ou o que estava acontecendo. A direção sabia, mas a gente tem pouca força e não pode fazer muita coisa, tem que deixar. Eu aconselhei, falei com os pais, mas ele chegou num ponto que estava muito além de mim, das minhas forças. Ele não conseguia fazer amigos na classe e trazia sacos fechados de bala, de lápis, pipoca, para fazer amizades. Ele mesmo sabia que não conseguia fazer amizade com os alunos da classe e dava as coisas, mas eu acho que eram ilícitas. Uma pena. (Professora Nadir).

Às vezes, a situação de violência se dá entre o professor e o aluno, dentro da sala de aula. Outras vezes, a desvalorização da função docente e a perda da referência da figura clássica do “mestre” ou da ausência de uma relação afetiva e respeitosa estabelecida entre professor/aluno e com a ausência da coerção física que marcou o surgimento da escola e esteve presente durante muito tempo na cultura escolar, provoca um acirramento de relações em que a situação se torna “caso de polícia”:

Na semana passada, fui parar na delegacia por conta de um aluno que foi se esfregar em mim em sala de aula. Dei queixa e fiz o meu papel. Todos quiseram “tapar o sol com a peneira” dizendo que foi uma criança, a mãe e o pai não acham que ele fez, ele nega até morrer e fica por isso mesmo. Tenho que olhar para ele e engolir todo dia, o que não é fácil, minha vontade é dar uma boa porrada na cara dele mas não posso e todos acham que sua atitude foi normal. Então o que esperar de um cidadão desses, se a sociedade, os pais, permitem, os colegas se omitem para não se exporem com medo de represália. Ninguém vê essas coisas, querem só responsabilizar o professor, então deixem que façam até que não tenha mais ninguém disponível. Meu irmão começou a lecionar e logo desistiu, achou coisa de louco. Eu gosto, porém tem certas coisas que tenho que agüentar, como por exemplo, esse menino. (Professora Patrícia).

São problemas sociais que invadem o espaço da escola e sua assepsia, sua cultura que ainda não criou dispositivos para enfrentar certas ocorrências. Também existem comportamentos não previstos dos estudantes que, como disse a professora, estão além de

suas forças (individuais). Quanto mais velhos eles vão ficando, mais difícil que haja identificação com a escola e sua linguagem, como vimos. Como comentam Ribeiro e Koslinski (2008), o *efeito-metrópole* recai especialmente sobre os alunos do ensino Fundamental II e que consiste em *um desacordo entre uma matriz sócio-cultural e as estruturas de oportunidades, ou seja, da competição da “cultura da rua” com a cultura letrada*. Complementam que essa é uma tendência que se assiste com maior frequência nas metrópoles, pois os jovens tendem a optar pelas *oportunidades de mobilidade a partir de vias da informalidade (ou até mesmo da ilegalidade), em detrimento da escola*.

A violência sentida e presenciada, atrelada aos condicionantes sociais, econômicos e espaciais que descrevemos, está, portanto, inserida entre o motivo e o desejo dos professores em escolher outra escola, apesar de outras áreas da esfera profissional estarem equilibradas.

E: Só para entender uma coisa: à tarde você tinha uma vida tranqüila, chegava cedo, gostava da escola, mas mesmo assim você quis sair?

P: Quis!

E: Por causa da distância...

P: Não só por conta da distância, mas por conta da violência! (Professora Valéria).

Bourdieu (2003a) ao discutir a constituição de classes sociais afirma que, negar sua existência é, *em última análise, negar a existência de diferenças e de princípios de diferenciação* (p. 26). No entanto as classes não estariam divididas apenas pela propriedade ou não de meios de produção, ou seja, atreladas apenas ao capital econômico, como sustentava Marx. Na verdade, Bourdieu admite a existência de outros tipos de capitais que influenciam a relações de poder no espaço social, são outros princípios de diferenciação que também tem sua distribuição de feita de forma desigual entre os agentes sociais. Dessa forma, além do capital econômico que a família detém, ela transmite a seus herdeiros outros capitais, em especial, o capital cultural e também inculca *habitus* que vão regular dois aspectos: os valores e as atitudes frente a esse capital cultural e frente à principal instituição reguladora desse capital que é a escola. *A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito* (Bourdieu, 2003b, p.42).

Mas o que mais emperra a educação hoje em dia é a família, que hoje não tem estrutura, não tem um pai e uma mãe, tem duas pessoas que os botaram no mundo, mas não cuidam dessa criança, não amam, não tem laços afetivos de mãe e de pai e isso eu acho que pesa. Porque eles sentem e vão mal na escola, e não tem ninguém que ajude em casa, os irmãos foram criados da mesma forma então também não ligam para os mais novos e também não ajudam. Isto fica muito nítido, as crianças em que os pais acompanham são as crianças que vão bem na escola. Se uma criança de primeira série não tem acompanhamento escolar ela vai dar problema para o resto da vida. São crianças que não tem estímulo, os pais não levam pra passear, para um cinema, quando eles saem é com a escola. (Professora Patrícia).

Cabe nesse momento lembrar novamente a afirmação de Paixão (2005) de que o significado que a escolarização assume para os sujeitos é variado, principalmente dependendo da origem social e dos acontecimentos vividos nas trajetórias individuais, familiares ou de classe. A autora assegura que a valorização da escola é igual em todos os setores da sociedade, só o seu significado é que varia:

Há, por parte dos atores que atuam na escola, um padrão de relações com as famílias considerado “desejável”, que tende a assumir o *ethos* e a ótica de camadas sociais com mais capital cultural. Com base nele, professores encontram justificativas para explicar, por exemplo, dificuldades escolares de crianças de camadas menos favorecidas. Dissonâncias entre expectativas são lidas como indicadores de que essas famílias “não valorizam a escolarização dos filhos”. Nas sociedades contemporâneas, no entanto, isso não é verdade. A escola inscreve-se no projeto de educação de todas as famílias, independentemente da classe social. Se a valorização da escola é universal, o seu significado varia nos diferentes grupos sociais, tendo como referência o futuro possível dos filhos, que está estreitamente relacionado ao que dispõem em termos econômicos e culturais (Paixão, 2005, p. 142).

A socialização das crianças dos meios populares não reflete o modelo esperado pelos professores, como vimos, e isto se deve a *habitus* diferentes, entre grupos diferentes. Chama a atenção a pequena quantidade de capital cultural destinada a essas famílias e as disposições que elas demonstram ter perante a escola e a aprendizagem de seus filhos. Temos, então, entre outros, como dados importantes para o sucesso escolar das crianças, a localização da residência, no centro ou na periferia, o nível de instrução (capital cultural) dos parentes diretos, que convivem com elas e as atitudes destes com relação à cultura

escolar e a expectativa com relação ao futuro que a dedicação aos estudos pode oferecer. Todavia, essa atitude perante a escolarização faz parte, por sua vez, de sua posição social. Por isso as professoras estranham. Algumas famílias não acreditam na escola e em suas promessas e não possuem capital cultural suficiente para transmitir a seus filhos, para que alcancem a cultura valorizada e ensinada em seu interior. Tão pouco possuem capital econômico para objetivar o capital cultural, ou seja, para possuir ou usufruir de bens culturais, como cinema ou teatro, por exemplo. Quando as professoras se movimentam no espaço urbano da cidade encontram realidades diferentes em escolas situadas em bairros diferentes e, portanto, quantidades diferentes de capital cultural⁴⁸.

Eu saí do Otília que é uma escola que tem a mesma característica do Otávio (as crianças que freqüentam o Otília, na primeira série vão para o Otávio) e fui para escola Pe. Anchieta bem central, na R. Maria Cândida, é uma escola maior, as crianças são ótimas, os pais são presentes, eles cobram como uma escola particular, e exigem do professor que seja como uma escola particular, é uma outra realidade. O que eu conseguia lá no pré, não conseguia no Otília porque elas vinham com pouca bagagem de casa e você tem que ofertar mais coisas. No Pe. Anchieta, os pais já liam muitos livros, já tinham um conhecimento e, portanto, as crianças trazem uma bagagem maior. Você parte com outras propostas, ou às vezes a proposta é a mesma, porém o resultado é diferente. Mesmo que você dê a mesma condição para dois grupos de crianças, o grupo que tiver mais oportunidade vai se sair melhor. No Otávio e no Otília o que eles aprendem é na escola mesmo, dificilmente eles têm um pai presente ou uma mãe que fica do lado ensinando a lição, aprendem com o professor, muitas vezes você pega uma sala onde não pode contar com mais ninguém, é só você e o aluno. No final do ano se ele aprendeu a ler e escrever é por conta da sua dedicação mesmo e não porque ele tenha ajuda em casa. (Professora Lucimara).

Cabe lembrar que, da mesma forma que os professores vêem os alunos como diferentes, inferiores, encobrir a análise social dos estudos da escola pode levar, também, ao que o senso comum acaba fazendo: responsabilizar os professores pelo fracasso dos alunos. Ou se responsabiliza os alunos por não aprenderem ou os professores por não ensinarem. Não podemos responsabilizar as vítimas do processo de escolarização, mas também não podemos apontar o fuzil para os grupos da escola. Na verdade, as relações,

⁴⁸ Bourdieu (2006) diz a respeito do espaço geográfico e do espaço social: (...) *esses dois espaços nunca coincidem completamente; no entanto muitas diferenças que, geralmente, se associam ao efeito do espaço geográfico, por exemplo, à oposição entre o centro e a periferia, são o efeito da distância no espaço social, quer dizer, da distribuição desigual das diferentes espécies de capital no espaço geográfico* (p.138, nota 5).

como podemos ver, são muito mais complexas do que a busca de culpados e algozes pode trazer.

Uma vez que o *habitus* predispõe o sujeito a um ajustamento interior à realidade exterior, ele assegura sempre como primeira possibilidade a reprodução da ordem existente. Isto não quer dizer, como já foi discutido, que não haja possibilidade de transformação, porque na ação existe a possibilidade criadora, mas pela sua capacidade de adaptar o agente ao seu campo de ação, a maneira mais confortável de se mantê-lo no jogo é atender às expectativas que esperam dele. De ambos os lados, tantos os alunos, como os professores têm suas práticas governadas por *habitus*, portanto tendem a manter as regras e o jogo como está.

Apesar da universalização do ensino, as professoras percebem rapidamente que a escolaridade não é para todos, que a escola não é capaz de modificar o “destino” da maioria dos alunos, mas, principalmente, por acharem que eles não se adaptam a ela. Não há a percepção de que a o aluno é a expressão das disposições a que foi exposto, pois as situações que se desenvolvem dentro do espaço escolar são plenas de tensão e de conflitos graves. Da mesma forma, o professor não pode ser responsabilizado e nem tem controle sobre todos os fatos que ocorrem no interior da escola.

É horrível o que vou dizer, mas eu acho que a escola não é para todo mundo, o conhecimento não é para todo mundo, conhecimento é para quem quer. A escola está cheia de bandidos com a universalização do conhecimento. Com este esquema de inclusão, a escola exclui os que querem, porque a escola não tem tempo de ensinar os que não querem. Hoje a escola está voltada só para a inclusão e o aluno bom está ficando excluído porque você não pode avançar com ele. E o bom aluno se esforça e vê os outros que não fizeram nada indo atrás e muitas vezes ele vai até desanimando. (Professora Patrícia).

Mas, ser professor é incorporar também ambigüidades, pois a mesma professora que foi “dura” na afirmação de que alguns alunos “não deveriam” freqüentar a escola no depoimento acima, fez a seguinte reflexão, quando indagada sobre a diferença entre dar aula em uma escola central, em um bairro de classe média, municipal, e as inúmeras escolas estaduais pelas quais passou no decorrer de sua carreira:

Então eu não mudo muito minha postura apenas tenho discursos diferentes, porque lá eu preciso falar o tempo inteiro que eles tem que ir pra luta para sobreviver, que

eles precisam se garantir de alguma forma nessa sociedade que vai comê-los se eles não fizerem nada. Já aqui eu tenho que me preocupar com a educação, aqui eles não tem educação, eles tem uma série de coisas, mas não tem modos, então eu costumo dizer que na rede municipal eu sou professora de etiqueta, na estadual eu consigo discutir e fazer política porque acho que a ação do professor é política e não consigo me isentar disso, de fazer exposições, de tentar carregá-los para um lado. Então eu gosto muito mais da rede estadual. (Professora Patrícia).

Mas, como desmistifica Pereira (1997), as ações dos professores na tentativa de desfazer certas perspectivas apontadas pela instituição escolar ao futuro do aluno, nem sempre são profícuas. Pois, as ligações dos professores à cultura escolar e todo o seu imaginário são profundas e fortes, não dependem de vontades individuais.

Em face disso é bastante compreensível o desgosto causado pela ciência ao pôr fim à utopia que projeta para a escola as tendências contestatárias da classe média, ilusão que acomete parte ponderável do professorado, funcionários tão mais ligados ao Estado quanto maior (e mais inconsciente) for a rede de relações que os cinge às coisas de escola, esses elementos reais e imaginários que compõem o universo propriamente escolar. Compreende-se também por que as propostas ingênuas para a escola (Neil, Nidelcoff etc.), as espontaneidades transformadoras, certamente generosas, dos professores e as teorias da conscientização e da resistência terão provavelmente que se conformar à melancolia do fracasso e, talvez, à inocuidade teórica (Pereira, 1997, p. 38).

A escola pública atende atualmente os alunos advindos da universalização do ensino, como já foi discutido. Essa ampliação de vagas trouxe um para o interior do sistema de ensino a segregação que se realiza no espaço urbano, para o conjunto das escolas, hierarquizando-as. Acirrou, ainda, o conflito que se evidencia pela distância entre o objeto de ensino da escola – a cultura armazenada pela humanidade e explicitada aos moldes da elite dominante – e também pela diferença entre capitais de professores e alunos, mesmo que restrita a algumas escolas territorializadas. As professoras por necessidade de distinção ou por percepção das incoerências e dos dispositivos a que estão sujeitos os alunos egressos desse sistema, por possuírem linguagens diferentes de seus alunos, enfim pela posição que ocupam no espaço da cidade, não matriculam seus filhos na escola pública.

E: Sua filha estuda em escola pública?

P: Não, Deus que me perdoe. Eu gostaria muito que ela pudesse estudar em escola pública como eu estudei, apesar de todas as críticas que eu ouço da minha escola

por ter sido pelo método tradicional, mas hoje é impossível, porque a escola está sem orientação nenhuma, tudo pode, não existem regras, os papéis não são mais definidos, às vezes os alunos se põem igual a você, o professor às vezes se iguala ao aluno, porque você perde o rumo mesmo e se não tiver um equilíbrio emocional acaba partindo para um nível mais baixo. A política educacional que é uma piada no nosso país, isso tudo está gerando um monte de ignorantes e infelizmente já estamos com duas gerações comprometidas.

É por isso que minha filha não estuda em escola pública, e não que eu não quisesse, aqui mesmo tem um monte de profissionais que eu gosto muito, mas eu não quero minha filha conviva com certas coisas, com certos valores, não com a criança em si, mas certas posturas e atitudes que vejo desde pequenas, porém com posturas e caráter já duvidosos. (Professora Patrícia)

Fizeram minha cabeça para eu por na particular, mas eu colocaria, acho a escola pública boa, tanto que antes dela estudar em escola particular eu a coloquei no EMEI lá na Fernão Dias, na Vila Sabrina onde não se dá um centavo por aquela escola e é muito boa. Minha filha estava completando quatro anos e a professora dela ensinou o alfabeto. Em julho eu ensinei minha filha a ler, por competência da primeira professora dela que foi a Ingrid. Depois minha sogra achava longe e ela mora na rua do Luis Gama, coloquei lá e me arrependi, tem a infra-estrutura, mas não tem um corpo docente tão comprometido com o trabalho. Veja como são as coisas, uma não tem o prédio e a outra não tem comprometimento. Acho que tem que ter comprometimento. (Professora Cássia)

E: Esse foi um dos motivos que você não quis que seu filho estudasse em escola pública?

P: O meu filho fez EMEI Marina. Eu já conhecia o trabalho da EMEI Marina. Ele caiu com duas professoras... Eu falo caiu porque é assim mesmo, não é. Então, aqui em casa a gente sempre... Você sabe, sendo professora a gente quer sempre esse conhecimento para eles, levá-los ao teatro... Ao cinema... Conhecia o trabalho e eu gostei dele. Quando ele tinha 6 anos, eles queriam que ele já fosse para o 1º ano. Eu falei ele não vai para o 1º ano, porque ele faz em janeiro, ele vai com 7 anos para o 1º ano, vai ter a vida toda para estudar. Além de conhecer o trabalho da EMEI Marina, eu queria que ele fosse para uma classe numerosa, sabe, para ele perceber as diferenças. Ele teve dificuldades como todos os alunos, tinha período que ele não queria ir para a escola. Isso, nessa fase é normal. Ai quando ele foi para o primeiro ano, depois ele fez... No particular eles chamam de Jardim I... Jardim II... Ai ele já fez o Pré e depois... Já foi para a escola particular. E o Salesiano, eu fui com o intuito de conseguir uma bolsa. Eu já conhecia um pouco o trabalho deles, claro que a gente se revolta porque é uma escola religiosa, mas o que a gente paga de mensalidade é um absurdo, não é? E por que eu coloquei lá, porque aqui eu já conhecia alguns professores. Se eu falasse, se eu pudesse quero que estude com tal professora, eu não ia conseguir, acho que criaria um ambiente difícil.

E: Mesmo em outra escola em que você não desse aula, por exemplo, você não confiaria...

P: Não confiaria em mandá-lo. Então eu coloquei em escola particular, por causa do projeto deles também. A escola lá também é realmente grande. Na sala dele só tem ele negro, então tem que ficar falando para ele das pinturas de pele não precisa ficar pensando lápis cor de rosa, ele pinta marronzinho. Então tem esse

acompanhamento com ele. Então o que falo ele nunca “aprontou”, porque ele é grandão, mas ele é muito criança. Mesmo na EMEI Marina, um dia eles falaram, esse aluno tem que estar no 1º ano, ele está perdido aqui na EMEI Marina, não é. Lá também, falam nossa ele é bonzinho. Eu vejo que ele quer fazer essa fama de bonzinho, então ele não apronta, ele fica na dele. Então assim, ele está estudando lá, ele está gostando... (Professora Mari)

E: E ele foi para a escola com que idade?

P: Com três anos e meio foi para a EMEI e foi um “sufoco”, um desespero. Ele estudava das 15:00 às 19:00 e eu saía as 15:00, então meu pai o levava para EMEI, com exceção dos primeiros dias que dei um jeito e levei. As 19:00 abria a porta da escola e as 18:00 eu já estava na porta da escola, era um desespero de primeiro filho na escola, e era pertinho de onde eu morava e com uma professora que conhecia. Quando nasceu a minha filha eu entrei em pânico sem saber o que faria com dois. O menino mudaria de escola e eu gostaria que ele fosse para uma escola onde permanecesse por toda vida escolar e foi para uma escola particular. A menina nasceu e foi com um ano e meio para a escola particular. (Professora Valéria).

As escolas de educação infantil não representam “perigo” para as crianças, ainda, e a influência das professoras entre as colegas de EMEI é maior, talvez até pela própria hierarquia entre os segmentos, como vimos no capítulo anterior, por isso os filhos das professoras freqüentam a escola pública nessa faixa etária.

As famílias também percebem que após o longo e sacrificado processo de escolarização, acabam possuindo diplomas desqualificados, se decepcionam com a escola, como lembra Bourdieu (2003b). Como apontado pelo autor e percebido nas práticas pelas professoras, Correa (2008) em sua pesquisa sobre a escolarização de jovens urbanos diz que há quatro formas de se relacionar com a escola: de um lado, alguns jovens que desfrutam da aprendizagem escolar e de outro, aqueles para as quais a escolarização se resume à certificação. Existe ainda um grupo de jovens que valorizam a sociabilidade da escola, depois o diploma e por último, a instrução e em quarto, aqueles que consideram que não há nenhuma realização pessoal ou profissional. Mas conclui dizendo que a experiência escolar desses jovens evidencia uma dinâmica social de inclusão degradada ao sistema escolar e logo em seguida os exclui através de mecanismos de regulação e de controle interno, devolvendo-os à sociedade. *Denunciam que há uma silenciosa produção do fracasso escolar no interior do sistema de ensino frente à ruidosa entrada dos jovens nas salas de aula* (Correa, 2008, p. 28).

Assim, num processo contínuo de classificação e hierarquização social, os agentes sociais são distribuídos no território da cidade conforme os capitais de que dispõem. E os recursos social e politicamente disponíveis também são distribuídos de maneira desigual, mas não de forma compensatória, pelo contrário, reforçando as desigualdades. Quando os jovens dessas localidades são incluídos no sistema de ensino se não forem eliminados no percurso, terminam com poucas chances da mesma forma, uma vez que seus diplomas valem pouco. Certa vez, tive a oportunidade de assistir a um programa de televisão sobre o subemprego de jovens provenientes de favelas do Rio de Janeiro. Em determinado momento a apresentadora em uma rua movimentada da cidade encontrou um jovem que trabalhava como “homem-placa”, ou seja, vestia um cartaz de madeira com alguma propaganda escrita e ficava em pé, para ser visto pela população. Sob o forte sol do verão carioca, esconderam-se os dois, apresentadora e entrevistado, embaixo da placa e conversaram sobre a escola. O rapaz disse que havia freqüentado a escola, tendo quase terminado o ensino médio, mas que nunca gostou de estudar e nunca havia sido um bom aluno. A entrevistadora perguntou-lhe, então, se ele tinha amigos que terminaram os estudos e que haviam sido bons alunos na escola. Diante da resposta afirmativa, quis saber em que esses amigos trabalhavam, ao que o garoto respondeu: “Fazem bico também”. Como vemos, as chances de emprego modificam-se muito pouco após a escolarização, independente de ser um bom ou mau aluno, o que fala mais alto é o lugar em que vive e a escola que freqüentou. São diferenças sociais que se tornam desigualdades sociais porque legitimadas pelos professores e pelas famílias dos alunos, (Lahire, 2003). É impossível negar a realidade territorial da metrópole paulistana, que classifica, segrega e distribui de forma desigual, e de observar o valor diferente das escolas, da mesma rede, dependendo do local em que está sediada, mesmo sabendo que a escola pública como um todo está no ponto mais baixo da hierarquia do sistema. Como resume Maricato (2000):

Concentração territorial homogeneamente pobre (ou segregação espacial), ociosidade e ausência de atividades culturais e esportivas, falta de regulação social e ambiental, precariedade urbanística, mobilidade restrita ao bairro, e, além dessas características todas, o desemprego crescente que, entre outras conseqüências, tende a desorganizar núcleos familiares e enfraquecer a autoridade dos pais: essa é a fórmula das bombas socioecológicas. É impossível dissociar o território das condições socioeconômicas e da violência (Maricato, 2000, p.29).

Percebemos que as escolhas das escolas em que as professoras querem trabalhar estão profundamente relacionadas com essa ordenação do território e as conseqüências e distinções que elas operam. Chegou o momento de verificarmos outro condicionante da vida urbana: as dificuldades de deslocamento e suas implicações.

3.3. Deslocamentos urbanos

*Nas filas dos pontos de ônibus
Procurando aonde ir
São todos seus cicerones
Correm pra não desistir
Dos seus salários de fome
É a esperança que eles têm
Neste filme como extras
Todos querem se dar bem
Cazuza⁴⁹*

Cabe aqui fazer uma consideração a respeito da mobilidade dos habitantes da cidade de São Paulo. Como estou tratando de trajetórias (de vida e de deslocamento) de professores na carreira e as implicações da movimentação entre escolas nessas trajetórias, não poderia deixar de referenciar os dados disponíveis com relação ao deslocamento da população na cidade. Para tanto utilizarei os dados da Pesquisa Origem e Destino da Região Metropolitana de São Paulo, pela Companhia do Metropolitano de São Paulo (Metrô) e que traz dados comparativos de uma década, sendo esses dados disponíveis da pesquisa realizada em 2002.

A Tabela 16 traz dados dos deslocamentos urbanos realizados na região metropolitana de São Paulo com o total de viagens feitas e o total de viagens motorizadas. Traz também informações sobre a população, os empregos e matrículas escolares nos períodos de 1967, 1977, 1987 e 2002.

⁴⁹ CAZUZA; GIL, Gilberto, Música, *Um trem para as estrelas*, Álbum *Ideologia*, Polygram, 1988.

Tabela 16: Deslocamento Urbano**DADOS GLOBAIS DA REGIÃO METROPOLITANA DE SÃO PAULO**

Variáveis	1967	1977	1987	1997	2002
População (milhares de habitantes)	7.097	10.273	14.248	16.792	18.345
Total de Viagens (milhares/dia)	-	21.399	29.400	31.432	38.660
Viagens Motorizadas (milhares/dia)	7.187	15.999	18.750	20.619	24.466
Frota de Autos (milhares)	493	1.384	2.014	3.092	3.099
Índice de Mobilidade Total (1)	-	2.08	2.06	1.87	2.11
Índice de Mobilidade Motorizada(2)	1.01	1.56	1.32	1.23	1.33
Taxa de Motorização(3)	70	135	141	184	169
Empregos (milhares)	-	3.960	5.647	6.959	7.983
Matrículas (milhares)	1.088	2.523	3.676	5.011	5.448

Fonte: Metrô-Pesquisa OD/67/77/87/97 e Aferição da OD/2002

(1) Índice de Mobilidade Total: Número de viagens totais por habitante

(2) Índice de Mobilidade Motorizada: Número de viagens motorizadas por habitante

(3) Taxa de Motorização: Número de automóveis particulares por 1.000 habitantes

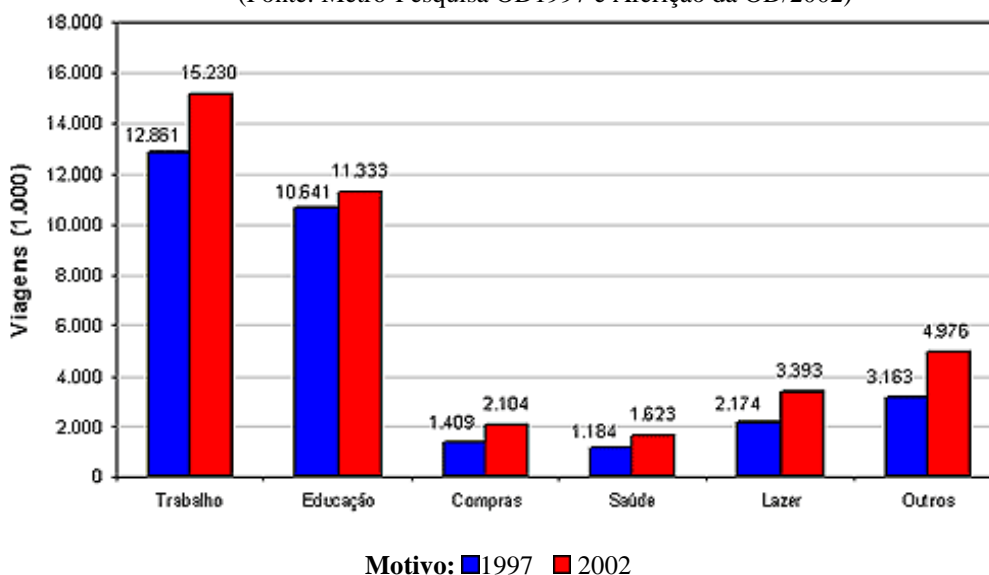
Viagens motorizadas são as realizadas por modo coletivo ou individual, o **índice de mobilidade** corresponde relação entre o número de viagens e o número de habitantes de uma determinada área, tanto de automóvel individual, como em veículo coletivo (ônibus, metrô, trem) quanto a pé, desde que ultrapasse 500 metros, ou seja, para ida ao trabalho ou à escola, independente da distância. Podemos observar que entre 1977 e 1997 houve uma tendência decrescente no índice de mobilidade total, que, no entanto, disparou nos anos seguintes a 1997 até 2002. O total de viagens realizadas diariamente na rede metropolitana do município de São Paulo em 2002 supera em 7,2 milhões o valor observado em 1997, passando de 31,4 milhões para 38,7 milhões de viagens. As viagens motorizadas, que passaram de 20,6 milhões para 24,5 milhões em 5 anos, tiveram crescimento de 19%, proporcionalmente menor do que o crescimento das viagens a pé, que passaram de 10,8 milhões para 14,2 milhões, o que indica um acréscimo de 31%. Isso pode ser sinal de deficiência na rede de transporte urbano que força a caminhada até o local de destino ou até mesmo ao “ponto” onde parte o transporte coletivo. No entanto, a pesquisa é anterior ao advento do bilhete único que permite a utilização do transporte público pelo preço de uma só passagem e, portanto, não podemos aferir se houve uma diminuição dos percursos a pé, uma vez que a população não necessita mais pagar por uma ou mais conduções durante o período de duas horas.

Fora dos dados da Tabela 16, mas resultado da mesma pesquisa identificou-se um decréscimo de 27% no período de 1997 a 2002, da renda familiar mensal, tendo ocorrido também uma piora na distribuição da população por faixas de renda familiar mensal. O número de empregos na região metropolitana teve acréscimo de 15% no período de 1997 a 2002. Considerando-se a rede metropolitana do município de São Paulo, houve perda de empregos nas sub-regiões Sudoeste, Oeste e Norte e os empregos encontram-se espacialmente concentrados na sub-região Centro, que corresponde ao município de São Paulo, e em muito menor número, na sub-região Sudeste.

As viagens por modo individual aumentaram segundo os dados obtidos em 2002 devido à maior participação do automóvel particular, que correspondia, à época, à metade das viagens motorizadas. As viagens por motocicletas também tiveram acréscimo, apesar de ser ainda tímida a sua participação. O ônibus, que é o modo coletivo com maior representatividade no modo motorizado, teve sua participação diminuída, e as viagens de metrô, também. O trem metropolitano manteve uma participação estável. A grande novidade foram os lotações que aparecem como único modo de transporte coletivo que teve aumento em relação às viagens motorizadas. Aqui podemos notar que os dados confirmam e dão sentido ao conceito de precarização colocado no início. O Gráfico 6 traz o total de viagens realizadas e os motivos dos deslocamentos das pessoas:

Gráfico 6 – Total de viagens diárias por motivo (RMSP)

(Fonte: Metrô-Pesquisa OD1997 e Aferição da OD/2002)



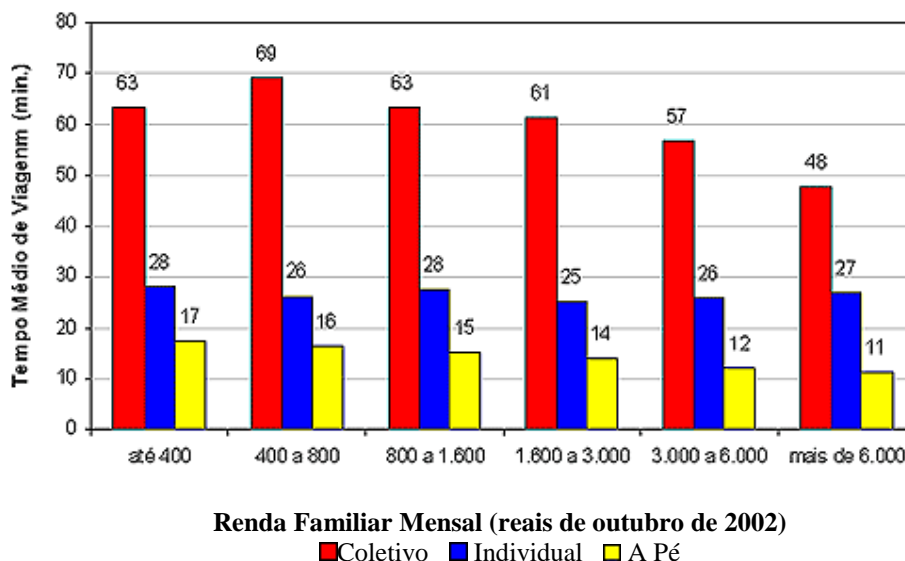
Como podemos ver, os principais motivos das viagens, em 2002, não se modificaram em relação a 1997, continuando a ser o trabalho, responsável por 39% das viagens realizadas diariamente, e a escola com 29%. Não houve alteração significativa, em 5 anos, nos demais motivos das viagens, mas é importante destacar que 6.884 mil viagens, ou 48% das viagens diárias a pé são motivadas pela escola.

Outra aferição importante dessa pesquisa está relacionada com a distribuição de viagens entre o modo motorizado e a pé, fato já esperado é o de que, quanto maior a renda familiar, maior a participação em viagens motorizadas e quanto menor a renda mais as pessoas transitam a pé. O que chama a atenção é que com rendimentos até R\$800,00 (dados atualizados para 2002, pelo Índice de preços ao Consumidor, do IBGE) é que predominavam as viagens a pé e em 2002, esse fato se mantém, mas houve um aumento da participação das viagens a pé e diminuição das viagens motorizadas para a renda familiar até R\$ 400,00; a distribuição percentual se iguala, nas duas datas, para a faixa de renda familiar de R\$ 400,00 a R\$ 800,00, e a partir desta faixa há uma diminuição da participação das viagens a pé e conseqüentemente aumento da participação das viagens motorizadas.

O Gráfico 7, a seguir, mostra as diferenças de tempo de deslocamento por veículos coletivos, individuais e a pé e o tempo de deslocamento conforme a renda familiar:

Gráfico 7 - Tempo médio das viagens diárias por modo e renda familiar mensal

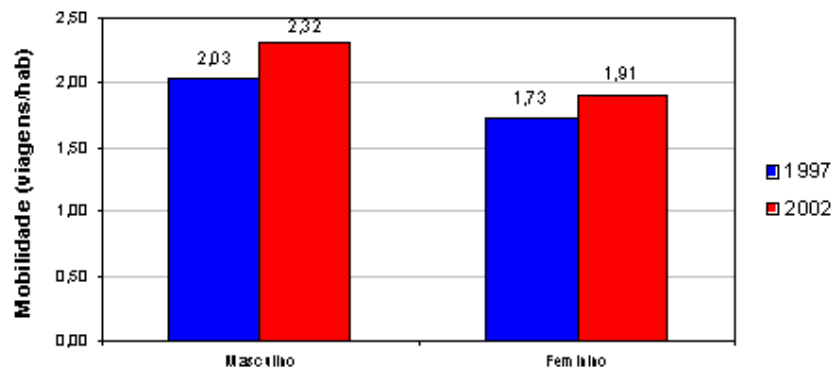
(Fonte: Metrô-Pesquisa Aferição da OD/2002) – (RMSP)



Com relação ao tempo de deslocamento, a pesquisa revela que, no período de 1997 a 2002, o tempo médio de viagens por modo coletivo passou de 61 para 63 minutos; por modo individual, de 27 para 26 minutos; e as viagens a pé, de 15 para 16 minutos. E o gráfico mostra que, além das viagens por transporte coletivos demorarem aproximadamente três vezes mais que em veículos individuais, quanto maior a renda, menor o uso desse tipo de transporte e da modalidade a pé.

Finalmente, o gráfico a seguir mostra a mobilidade total, considerando os meios coletivos, individuais e a pé, por gênero:

Gráfico 8. Índice de mobilidade total e gênero (RMSP)



Fonte: Metrô-Pesquisa OD1997 e Aferição da OD/2002

Como podemos ver, os homens se deslocavam mais que as mulheres quando considerados o total dos modos de locomoção e também no que se refere às modalidades coletiva e individual, separadamente. Mas a pesquisa também revelava que a mobilidade feminina era maior para o modo a pé. E que, entre 1997 e 2002, houve maiores acréscimos do índice de mobilidade para homens que para mulheres, tanto no modo individual, quanto a pé. Esse fator é relevante uma vez que a maioria do corpo docente municipal é formada por mulheres e que, essa mobilidade menor pode estar atrelada a fatores como jornada dupla de trabalho, necessidade de levar crianças à escola (uma vez que esse é o fator que maior representa as viagens a pé), e talvez possa interferir na necessidade de se trabalhar em proximidade à residência.

Como se pode ver, os deslocamentos na região metropolitana de São Paulo já assumiam proporções enormes em 2002 e pode-se dizer que, atualmente, a situação só se agravou. Essas dificuldades já fazem parte da dinâmica da cidade, conformando hábitos e comportamentos do paulistano, fazendo com que grande parte do dia seja consumida nos trajetos e nas ponderações sobre os melhores caminhos e alternativas de transporte.

Em uma metrópole como São Paulo as distâncias entre o local de trabalho e a residência podem se transformar em “pesadelos” diários, principalmente quando chove forte ou qualquer outro imprevisto como acidentes ou caminhões que se quebram nas avenidas de grande circulação. Dessa forma não é de se admirar que as professoras queiram trabalhar próximo às suas casas. Mas, como foi apresentado, não é só esse conforto que influencia a escolha dos professores. Eles devem organizar e conciliar uma série de fatores para conseguir trabalhar em seus bairros.

A cidade de São Paulo impõe, portanto em sua complexidade inúmeras adaptações forçadas aos seus residentes e até mesmo àqueles que estão só de passagem. Um dos aspectos que mais chama atenção é a preocupação do paulistano com o tempo. A metáfora da cidade que não pode parar é levada às últimas conseqüências pelos seus habitantes que estão sempre apressados e preocupados com o horário. Na verdade esta é uma característica das cidades contemporâneas, como lembra Velho (1995), *o relógio, elemento central da cidade contemporânea, juntamente com a reorganização do espaço social, sublinha e reforça as fronteiras entre mundos não só distintos, mas até estranhos uns aos outros*. Com as professoras não era diferente: ajustar o relógio e cronometrar o tempo entre as escolas que acumulavam e as distâncias que percorriam:

E não se esqueça que eu dava aula quase em Diadema, acordava 4:00h e pegava o ônibus 4:50, às 6:10 o metrô, pegava o ônibus e dormia, ainda mais grávida. (A professora Cássia entrava, no outro cargo, às 15:20, numa escola no extremo da zona norte).

Valeu, porque à tarde eu já estava perto de casa. As outras escolas sempre foram no período da manhã. Tinha dia de eu estar na Praça da Sé e escutar o sino da Catedral tocar e eu esperando o ônibus. (Professora Nadir).

Eu acordava às 4 da manhã, pegava o primeiro ônibus, para ir pra Santana às vinte para às 5 da manhã, na porta de casa, aí, eu ia para Santana, de Santana eu

ia até a Sé, da Sé para Penha. Da Penha eu pegava o “Jardim Mara”, ficava uma hora no ônibus, pra conseguir chegar lá, às 7 da manhã. (Professora Valéria).

Carreras (2004) embasado na hipótese dos dois circuitos da economia apresentada por Milton Santos, afirma coexistirem na metrópole o tempo do *circuito superior* e o tempo do *circuito inferior*. O primeiro relacionado com o tempo pela “classe A” nos *shoppings centers*, nos clubes, nos cinemas e teatros, nos restaurantes mais finos, nas viagens de avião e helicóptero (que se multiplicam), são aspectos que atribuem o título de cidade de primeiro mundo à São Paulo, um tempo rápido, dinâmico. A ele se contrapõe o tempo lento do circuito inferior, com um ritmo mais acelerado na classe média, até o mais demorado dos miseráveis (p. 316). É principalmente, nos dias úteis, o tempo gastos no transporte para o trabalho consumido lentamente e que teria, e que aos finais de semana permitiria uma *reconquista dos espaços públicos, embora poucos e mal dotados*. É também o tempo das favelas, dos condomínios populares, dos *shoppings centers*, as classes média e populares, pois, os tempos de encontro estão cada vez mais ligados ao consumo.

Convivem dois tempos na imagem da metrópole: o ritmo atribuído à cidade como um todo, frenético, pulsante e as horas se consomem rapidamente, especialmente nos deslocamentos, que passam lentas, mas que são contabilizadas a todo instante, fazendo com que todos estejam sempre correndo, apressados. É a imagem literal da perda do tempo...

As professoras, inseridas no contexto da cidade, escolhem escolas espalhadas nos diversos territórios da cidade. Levam em conta a possibilidade de um menor deslocamento, como vimos, mas às vezes isso não é possível, então submetem-se ao deslocamento como todos os trabalhadores:

Dava aula lá no Alferes Tiradentes que era perto de casa, vinha de ônibus para o Jd. França, atravessava São Paulo para dar uma hora de aula. (Professora Cássia).

Outras vezes desistem de certos locais ou de dobrar a carga horária ou de alguma jornada diferenciada e possa aumentar os rendimentos, por causa das distâncias entre suas casas e as escolas. A dinâmica da cidade influencia as escolhas, mesmo não sendo consideradas as melhores alternativas pelas professoras:

Eu não fazia, comecei a fazer a JEI, este é o quarto ano. Era uma opção minha, porque ficava muito longe de casa. Só fazia aquelas horas atividade. Então, por opção eu não fazia, comecei a fazer de quatro anos para cá (porque está perto das duas escolas). (Professora Isabela).

Porque em 96, muitos professores saíram daqui, e eu vim para cá mesmo por comodidade. Nossa, o que eu chorei para sair da outra escola, eu gostava muito de lá. E eu vim para cá, por ser mais perto. (Professora Mari).

Eu não tinha carro, dependia de carona, dependia de ônibus. Então, foi um trabalho bacana que eu senti muito em sair de lá! Senti muito, muito! Bati de frente muito com a Coordenadora, mas eu mudei algumas coisas ali... Mas foi muito bom, muito bom! (Professora Valéria).

Em São Miguel as coisas são diferentes, sem querer jogar confete, mas é outra realidade, as pessoas são mais batalhadoras, vão buscar o que querem, ninguém fica parado esperando que as coisas aconteçam, fazem acontecer. Não sei se pela necessidade, se por motivação, acho que por serem mesmo mais batalhadoras. São coisas que não vemos em outros lugares onde as pessoas são mais acomodadas, se conformam com aquele salarinho mesmo, etc... Tanto que encontro com pessoas que não querem sair de lá por conta disso e da relação que se cria. Acho que se eu tivesse ficado mais um ano, talvez não tivesse saído de lá. Só saí mesmo pela distância, eu demorava de quarenta minutos a uma hora para chegar lá. (Professora Lucimara).

Além de influenciar certas escolhas, habitar essa cidade implica responder a certos estímulos e incorporar algumas disposições próprias. Como vimos, trata-se de uma metrópole com grandes dimensões tanto em área, quanto em capacidade de gerar diferenças e um estilo de segregação sócio espacial específico. Essas características influenciam certas opções feitas na carreira do professor, uma vez que é possível, para essa categoria profissional se deslocar pelo espaço geográfico da cidade escolhendo, anualmente, uma nova escola para exercer a profissão. Cabe aqui fazer um destaque à essa particularidade da carreira do professor que o coloca em situação vulnerável muitas vezes, principalmente ao ingressar na carreira, como vimos, mas também torna possível que ele “troque” de local de trabalho todo ano se assim desejar, até que consiga chegar próximo a sua casa, por exemplo. Outros trabalhadores não têm essa prerrogativa.

A vida urbana traz também a construção de certas “solidariedades” que minimizam os efeitos causados pela própria dinâmica da cidade. Assim, os transtornos causados pelas distâncias entre escolas, pelas mudanças sucessivas que exigem o uso do transporte público em excesso e que faz com que o tempo seja consumido, geram um tipo de auxílio entre os

professores que, não é exclusivo do meio urbano, mas que têm características específicas nesses casos, que é a **carona**.

Perto do José Nascimento do estado, consegui escola Alexandre Correia, do lado Sampaio Dória, meu ninho era lá e não tinha jeito. Deu certo, entrava lá 7:00h e dava tempo, vinha, comia, ficava lá até 17:20h e eu tinha a S. que me trazia até o metrô, foi um ano nota 10. (Professora Cássia).

Era um lugar muito feio, a escola tinha grades, o que na época não era comum, mas para nossa sorte, teve um erro na atribuição e voltamos lá para nova escolha, onde nos ajudaram e nos mandaram para a Escola Fagundes Varela divisa com Taboão da Serra. Eu ia de ônibus que saía do Hospital das Clínicas e fazia final próximo á escola, pois as outras tinham pegado duas salas e eu apenas uma, então só pegava carona com elas na volta. (Professora Isabela).

Fui lá na secretaria escolher. A mulher falava você tem certeza e eu dizia que sim. Tinha que tomar duas conduções, uma até o Largo do Japonês e depois outro. Ela até procurou saber se ali, naquela hora, tinha alguém indo para lá para me dar carona em função do meu estado (grávida de oito meses), achando que eu poderia ter o nenê a qualquer momento. (Professora Cássia).

As relações estabelecidas na escola se prolongam para fora dela, nos percursos que as professoras fazem juntas, estabelecendo outros laços de cumplicidade ou de parcerias que podem continuar dentro da escola, quando for necessário enfrentar os poderes estabelecidos ou outros grupos.

Simmel (1903) observou que com o surgimento das grandes cidades houve uma intensificação do ritmo e do número de interações entre os indivíduos. Em busca de preservação e manutenção de uma autonomia individual, as pessoas nos grandes centros assumiriam uma atitude que o autor chamou de *blasé*, se fechando às relações muito próximas com outros sujeitos e assumindo um comportamento de reserva e estranhamento que contribui para que ele se torne mais insensível às diferenças sociais. Esse comportamento é resultado da monetarização das relações e garante uma grande economia psíquica quando poupa os indivíduos de estabelecer contato e empatia com todos aqueles que com quem cruza em suas diversas atividades cotidianas. O estudo possibilita refletir em nossos dias porque muitas vezes vizinhos de apartamentos não se conhecem, pessoas que trabalham no mesmo edifício nunca se falaram. Mas, o que as professoras revelam em seus depoimentos é que se instituem uma série de relações com aqueles que atravessam o cotidiano prestando algum serviço ou que costumam estar sempre nos mesmos locais, nos

mesmos horários. São relações cordiais, de simpatia, mas que não despendem muita energia uma vez que se restringem à esses momentos e locais, mas que configuram um tipo de contato extraordinário no dia-a-dia da cidade.

E: Foi você que escolheu o horário ou foi “o que sobrou”?

P: Eu que escolhi, não queria voltar muito tarde porque meu marido saía 18:00 do banco, então eu saía com ele e voltava com ele. Era no Jardim Miriam, não queria sair tão tarde, só nos anos iniciais da minha carreira que eu dei aula das 15:20 às 19:20, por causa do banco Itaú. Voltei lá, fui chamada no estado, tomei posse em maio, escolhi escola perto de Sampaio Dória. Em 19 de agosto de 94, colégio Tiago Albertoni, tinha 30 vagas para o diurno, preciso falar porquê? Era para frente do Jardim Miriam, liguei para todas as escolas para saber quantas vagas tinha o diurno, e lá tinha 20 vagas, uma era minha. Peguei das 07:00 às 10:40, de um lado São Paulo, atravessou a rua era Diadema, uma só linha de ônibus. Saía da minha casa 4:45, acordava às 04:00, dormia no ônibus, era a primeira pessoa a entrar no metrô, fiz isso em 94, 95, 96 e 97. Quatro anos, não teve remoção nesses anos. Pegava o ônibus das 06:10, se não pegasse esse chegava atrasada, ficamos amigas do cobrador, eu e a Márcia, então não pagávamos mais condução, ela morava no Jardim Aeroporto e eu aqui na zona norte, nos encontrávamos no ônibus e tinham mais professores. Na páscoa, dávamos ovo de páscoa pro cobrador e pro motorista, aliás, aniversário, final de ano... Era muito gostoso porque ele parava na porta, e era uma valorização de nós enquanto profissionais. (Professora Cássia).

Ou, ainda, é possível pensar em relacionamentos estabelecidos pelo uso do ônibus ou do automóvel, por exemplo.

Só que ela queria trabalhar de manhã e eu à tarde, pois queria estar em casa de manhã... Ainda estava muito machucada. E começamos a trabalhar das 15:00 às 19:00. Ia e voltava de carona com ela, só que o estacionamento da escola ainda não estava regularizado, então perguntamos em sala de aula e conseguimos cada uma de nós uma garagem de graça com mães de alunas nossas, que até nos deu a chave do portão. E revezava com ela dia sim, dia não. (Professora Isabela).

As cidades pela sua constituição histórica, por ser a expressão da racionalidade e do implemento da máquina, da indústria, trazem no imaginário social justamente os ideais de adventos da tecnologia, da modernidade. Portanto, mais uma característica desse *habitus* urbano seria a incorporação dos preceitos da modernidade, como a supervalorização tecnológica e a utilização desta nos espaços públicos, como por exemplo as escadas-rolantes, máquinas de café, semáforos inteligentes e mais uma infinidade de aparatos que a

indústria oferece. Esse “espírito cosmopolita” da cidade é, muitas vezes, grande incentivador de alguns comportamentos emancipatórios, como por exemplo, no caso da professora Isabela:

Voltamos, viemos morar no Bom Retiro, na Rua Jaraguá. E aí eu comecei amadurecer essa vontade de ter uma vida minha, sem ser aquela do lar só. Tinha passado uns cinco anos, mas foi uma coisa lenta, que foi amadurecendo mesmo. Então eu voltei e fiz o supletivo do terceiro ano, até foi uma tia minha que mora em São Paulo que me deu muita força além de uma vizinha. (Professora Isabela).

Talvez se a professora vivesse em uma cidade menor, mais provinciana, não teria tido essa facilidade em retornar aos estudos e assumir uma profissão. Uma dona de casa, com filhos, querendo estudar, trabalhar, deixar as tarefas domésticas... Mas as cidades nascem incorporando o trabalho feminino, explorando injustamente essa mão de obra específica, mas já existe como *habitus* a aceitação do trabalho da mulher.

Outra característica, a diversidade de origem de alguns habitantes e culturas devido ao recebimento de um grande número de imigrantes, torna a cidade e seus habitantes mais afetos às características civilizadoras. Já dizia o poeta *São Paulo é como o mundo todo*⁵⁰ e o mundo civilizado, representado pela metrópole e pela influência dessas culturas européias que se misturaram na cidade, acena com um caráter “evolutivo”, de crescimento pessoal, desenvolvimento e autonomia do indivíduo, reforçando aquilo que se apresenta como esforço pessoal em se desenvolver, em melhorar.

E: Você gosta de morar em São Paulo?

P: Adoro, tanto que hoje em 2008, com o meu marido aposentado, faltando cinco anos para eu aposentar, penso que quando me aposentar ficarei um pouco lá, um pouco aqui. Realizamos, este ano, outro sonho meu que é ter um apartamento aqui, ainda temos que pagar. Então eu gosto muito daqui, São Paulo me revelou uma outra pessoa, pois eu era uma pessoa com baixa auto-estima. E aqui eu descobri que sou uma pessoa de valor, que tenho inteligência, tenho qualidades... Essa diversidade de cultura, de raças que na época no interior não tinha, me fez muito bem. E agora tenho raízes aqui, meus filhos, minha neta. Não pretendo deixar a cidade de vez. (Professora Isabela).

⁵⁰ Caetano Veloso, na canção *Vaca Profana*.

A dificuldade de locomoção gera por si outro valor importante na vida da cidade, demonstrado nos depoimentos das professoras, uma necessidade que vira desejo - de aprender a dirigir:

Consegui o João Amós que tinham várias vagas, era no NAE 3, no Jardim Vista Alegre no meio do mundo. Isso de ônibus porque eu tenho medo de dirigir. Fui lá e escolhi. (Professora Cássia).

Esqueci de falar que em 1990 tive outra conquista, eu aprendi a dirigir, porque o carro ficava na garagem e eu ia de ônibus. E aprendi assim no trânsito, pegando Marginal... É o tal do Construtivismo aplicado em nossas vidas. (Professora Isabela).

Quando eu estava nessa escola, eu já estava também numa particular e aí eu aprendi dirigir... Um fusca, não é. (Professora Mari)

Frustração por não dirigir, preciso perder o medo. Agora quero bater perna com minha filha. (Professora Cássia).

O controle da máquina – o automóvel – traz consigo a possibilidade, às vezes fictícia, de encurtar distâncias, traçar caminhos diferentes, facilitar a vida. As cidades trazem outro componente imaginário de confirmação de liberdade, de autonomia, de independência e o carro pode também ser o objeto pelo qual esses ideais se realizam. Sem falar que com o baixo investimento em transportes públicos, especialmente dos trens metropolitanos e ônibus e com o estímulo comercial e as facilidades promovidas pelas indústrias para aquisição de automóveis, não surpreende o desejo de possuir um. Como vimos na pesquisa Origem/Destino do Metrô, em 2002, metade das viagens motorizadas eram feitas por veículo particular e as viagens por transporte coletivo demoravam aproximadamente três vezes mais.

Todas as dificuldades apresentadas na locomoção pela cidade levam as professoras a quererem permanecer próximas às suas residências:

P: Depois que sofri tudo isso eu consegui remoção de Estado e Prefeitura. Onde estou tinham 20 vagas e uma era minha.

E: E onde você está?

P: No Eurípedes de Castro no Jardim Brasil, numa travessa da Av. Roland Garros, dá para ir a pé, de sexta-feira eu volto a pé para minha casa. E fui para o Olívia Irene na Amazonas da Silva. (Professora Cássia).

Nessa escola dava para ir a pé, já que eu tinha mudado em 1993 para a Casa Verde, pois por coincidência pediram o apartamento que eu morava e as

lembranças do Bom Retiro por conta da morte do meu filho, contribuíram para a mudança. Fiquei próxima das duas escolas. (Professora Isabela).

Aqui tinha bastante vaga, só que eu precisava das 07:00 às 11:00, meu problema é sempre o horário para conciliar com o estado. Liguei para a Maria Emília que me falou que tinha muita gente antiga aqui, mas perguntou quanto tempo eu tinha de prefeitura. Disse que tinha 11 anos e ela falou que eu conseguiria. Fiz indicação para cá e vim, estou a 8 anos aqui. Estabilizei, pois não agüentava mais ir para a delegacia de ensino. (Professora Cássia).

Só de escutar/ler os depoimentos sobre os deslocamentos das professoras conseguimos entender porque é tão importante encurtar as distâncias entre as escolas e o local de moradia. Se formos um habitante da cidade de São Paulo também fica fácil compreender. No entanto, há uma teia tecida entre os aspectos urbanos, a carreira de professor como agente público e toda a sorte de regras, normas e relações que se estabelecem por causa desse cargo, que determinam as escolhas feitas pelas professoras ao longo de suas trajetórias.

3.4. Civilização, cidade e disposições individuais

*Talvez se deva extrair dessa experiência a conclusão
de que a percepção que temos de nós próprios
como indivíduos independentes é falsa.
Quer se queira ou não,
um indivíduo é sempre membro de grupos.
A língua que ele fala é uma língua de uso comum.
É conjuntamente responsável,
é-lhe atribuída responsabilidade conjunta
pelas ações do grupo.
(Norbert Elias, 1997, p. 28)*

Velho (1995), apoiado nas teorias de Simmel e Dumont diz que o que se assiste nas sociedades ocidentais modernas é uma *valorização inédita do indivíduo, erigindo-o como unidade básica da vida social, seja através da vertente igualitária, seja através da vertente da singularidade* (p.6). Explica que o estilo de vida urbana que se inicia ao final da Idade Média é a expressão mais radical do processo de individualização e é decorrente das transformações que ocorreram de forma significativa em todos os domínios da vida social. É consequência direta da expansão do capitalismo e sua associação *com uma visão de*

modernidade assentada em concepções específicas de racionalidade e de indivíduo. Para o autor, processos de diferenciação são produzidos permanentemente pelas grandes cidades sendo que, *o estilo de vida urbano e a modernidade são faces do mesmo fenômeno de complexificação e diferenciação da vida social, cujas principais características são a não-linearidade e a grande autonomia de mundos e domínios específicos* (p.10).

Elias (1990, 1993, 1994) marca uma posição contrária à idéia de progresso, especialmente propagada no século XIX e a de desenvolvimento que se afirma a partir do século XX, e é justamente contra esses conceitos que Elias ergue sua obra. O progresso, conceito que vem do Iluminismo e representa a razão que se apropria e conduz o destino dos homens, que os encaminha para a produção da ciência, inscrito no século XIX e, posteriormente, no século XX, o entrelaçamento dessa razão, assim representada, ao desenvolvimento, à tecnologia, aumentando sua abrangência e propondo não mais a realização da ciência por todos os indivíduos, mas que todos usufruam seus benefícios. É contra os princípios caros ao positivismo que Elias constrói seu conceito de processo. Para o autor, um agrupamento humano em um determinado momento histórico se constituiu em uma forma a qual chamaram civilização. Se isso é bom ou ruim pouco importa, importa é saber como isso foi possível e não afirmar ser essa a melhor forma, mais progressista ou mais evoluída como fazem os positivistas.

Para Elias (1993) essa racionalidade está inscrita nesses costumes arraigados em forma de hábitos, que expressam a possibilidade da previsão de comportamento do outro, pois tranqüiliza as relações uma vez que sempre se leva em conta que esse outro agirá a contento e de forma previsível, sob controle, nas diferentes situações. São padrões de comportamento “gravados” nos indivíduos desde seu nascimento como uma “segunda natureza”, e que só podem ser explicados *durante seu curso e de forças de integração que as transformaram e propagaram.*

Além disso, para Elias, a racionalização e a explicação racional que ela traz dos tabus sociais, afetou as pulsões e sentimentos humanos, tanto quanto foram afetadas a consciência e a reflexão. Medos e preconceitos são moldados socialmente e não parte da constituição da espécie humana. A capacidade de sentir medo, essa faz parte da natureza humana, mas o tipo e estrutura dos medos são determinados pela história e estrutura das relações entre os homens e da sociedade e com elas mudam. Qualquer sociedade molda

seus membros pela socialização, imprimindo marcas e sendo marcada por eles num fazer histórico, um não existe sem o outro. Mas a forma que essa sociedade ocidental assumiu relaciona-se com um processo específico a qual foi sendo denominado historicamente de civilização. Sociedades diferentes conformam impressões corporais em seus membros seja na forma de vestimentas, seja na forma de adornos, mas, mais profundamente nas expressões faciais e corporais, ou seja, as sociedades se inscrevem em seus membros. O sorriso do bebê, inicialmente um ato involuntário, começa a ser coberto de significados sociais para seus pais que pouco a pouco faz com que ele sorria em determinadas situações.

Foram inculcados nos indivíduos os significados de expressões faciais construídas por séculos de preparação para o autocontrole, que determinam como e do que rir, como e de que ruborizar, como e quando se mostrar surpreso, para quem olhar e quando baixar a vista, etc. E, como afirma Elias, *o rosto de uma pessoa, ao se desenvolver, desempenha um papel central, talvez o mais central, em sua identidade como pessoa em particular* (Elias, 1994, p.155). Diz isso com relação ao processo pelo qual o indivíduo passa e que permite aos outros e a si reconhecer-se como uma pessoa distinta dos demais, mas a mesma sempre, apesar da transformação em seu rosto nas diversas idades.

Todo o investimento de Norbert Elias em procurar na história o processo de constituição dos indivíduos aponta para a total integração indivíduo / sociedade. Como foi dito, um é constituinte do outro, um não existe sem o outro. Apesar de parecer haver um excesso de determinação que engessaria o indivíduo, o autor nos mostra que ao contrário, tudo é possível nesse e com esse indivíduo, porque ele é educável, ele é moldável, inteiramente inventado e inventável. Não existe um indivíduo, uma essência na anterioridade da ordem social que o constituiu. O mesmo processo que fabrica a consciência da individualidade fabrica também os instrumentos de controle desse indivíduo inventado. Ele é constituído como indivíduo, reclama essa individualidade, mas quanto mais ela aumenta, ele não se torna mais livre e sim se potencializa o autocontrole.

Esse ideal de ego de indivíduo, esse desejo de se destacar dos outros, de se sustentar nos próprios pés e de buscar a realização de uma batalha pessoal em suas próprias qualidades, aptidões, propriedades ou realizações, por certo é um componente fundamental da pessoa individualmente considerada. Trata-se de algo sem o qual ela perderia, a seus próprios olhos, sua identidade de indivíduo. Mas não é, simplesmente, parte de sua natureza. É

algo que se desenvolveu nela através da aprendizagem social. Como outros aspectos do autocontrole ou “consciência”, só emergiu na história, dessa maneira pronunciada e difundida, gradativamente (Elias, 1994, p. 118).

Nas relações cotidianas, no trabalho, no cabeleireiro, no bar, nas conversas, predomina o discurso que gosto de chamar de **prescritivo**. Todos têm a receita de bem estar: sabem o que é melhor para se comer, como dormir bem, como investir o dinheiro, que cosméticos usar, o que fazer com o tempo livre, enfim uma série de recomendações sobre como agir. E as pessoas falam em discurso direto, para ensinar aqueles com quem falam e para destacar que são diferentes porque têm tais e quais atitudes. E na literatura? Uma infinidade de títulos sobre auto-ajuda em que nos dizem o que fazer e como fazer em qualquer situação. Também aparecem, a todo o momento, novas e intermináveis biografias que revelam o interesse das pessoas em saber quais as singularidades das vidas, ou seja, o que os individualizou e os diferenciou da massa anônima. Para ser um indivíduo único em meio à multidão da metrópole é necessário conseguir se descrever, se revelar, ter um rol de atitudes e gostos para receitar. Nesses sujeitos é possível ver resplandecer o conteúdo daquilo que Elias descreveu. Aqui temos o indivíduo reclamando sua individualidade, aquilo que o distingue, que faz com que a vida ganhe sentido, pois ele pode se perceber como ser único e original. No entanto, o que ocorre é a interiorização de todos esses preceitos e normas que se esvaem em conselhos e dicas para os outros e que torna o sujeito cada vez mais prisioneiro desse modo de vida que ele pensa que escolheu livremente. É exceder os níveis de autocontrole ter que seguir as próprias prescrições, que além de tudo, nem são tão próprias assim.

As professoras, em seus depoimentos, transbordaram informações sobre suas socializações e conseqüentemente, pela comunhão de muitos aspectos observados, sobre a socialização de um grupo, dos professores, na carreira. Mas, também, tiveram seu momento prescritivo, esboçaram seu entendimento e suas “receitas” para suas bem sucedidas carreiras no magistério. Digo bem sucedidas porque todas são professoras empenhadas no trabalho, procurando superar os obstáculos que têm encontrado, que conseguiram uma estabilidade financeira e na carreira, uma vez que se encontram nas escolas em que queriam estar e que, principalmente, perseveraram na profissão apesar de tantas dificuldades

apontadas. Como apresentei as disposições da carreira, cabe também apresentar, algumas das disposições individuais que pude perceber nessas professoras.

Não pretendo aqui fazer uma sociologia à escala individual como sugerido por Lahire (2005) e fazer uma *descrição etnográfica (ou historiográfica) da “interiorização da exterioridade” ou da “incorporação das estruturas objetivas”* (p. 20), pois tal análise demandaria uma nova pesquisa. Apenas apontar que, pela multiplicidade de diferentes fatores a que as professoras foram expostas em sua trajetória, algumas diferenças são percebidas nelas. Nos capítulos anteriores estive preocupada com as regularidades que se apresentaram nos depoimentos e que puderam construir uma trajetória comum a um grupo. Cabe agora destacar algumas diferenças que ocorrem, com certeza, pela incorporação de disposições diferentes, devido à história de vida, acontecimentos fortuitos, características físicas distintas. Além disso, trazer algumas das diferenças que as professoras fazem questão de apontar em si, como características de individuação.

Para Bourdieu (1994a) o *habitus*, como sistema de disposições duráveis que constitui a matriz das percepções, apreciações e da ação, é tanto social quanto individual. Como completa Ortiz (1994): *o seu processo de interiorização implica sempre internalização da objetividade, o que ocorre certamente de forma subjetiva, mas que não pertence exclusivamente ao domínio da individualidade* (p.17). Dessa forma o indivíduo é, na verdade, um agente executor de práticas sociais, e essa prática é *o produto da relação entre uma situação e um habitus*, o que o torna produtor e reproduzidor dessas práticas. Reproduzidor porque em suas ações e obras na maioria das vezes não passam por uma reflexão consciente. E é produtor porque esses mesmos esquemas de pensamento e ação que foram adquiridos autorizam a *invenção sem intenção da improvisação* que tem por base modelos e estruturas já existentes (Bourdieu, 1994a). Os *habitus* são adquiridos na trajetória dos sujeitos nos campos sendo que os primeiros a serem incorporados vão agir como estruturantes dos próximos e assim sucessivamente.

Os estilo “pessoal”, isto é, essa marca particular que carregam todos os produtos de um mesmo habitus, práticas ou obras, não é senão um desvio, ele próprio regulado e às vezes mesmo codificado, em relação ao estilo próprio de uma época ou a uma classe, se bem que ele remete ao estilo comum não somente pela conformidade, à maneira de Fídias que, a crer em Hegel, não tinha “modos”, mas também pela diferença que constitui todo “modo” (Bourdieu, 1994a, p.81).

Durante a análise das entrevistas pude perceber que cada uma das professoras ouvidas foi mais fluente em um dos aspectos que selecionei para a análise. Apesar de as chaves de análise, indicadas pelas leituras e relacionamento com o campo, terem ressonância em todos os depoimentos, para algumas o relacionamento com colegas e equipe técnica foi mais tenso, sendo que demoraram e voltaram várias vezes a ele, outras se deslocaram muito e por isso enriqueceram esse aspecto com mais detalhes, outras tiveram destaque nas disposições de gênero, outras nas diferenças entre escolas e assim por diante. Também meu comportamento como entrevistadora não foi muito regular. Tinha o roteiro, o foco na hipótese e nas questões de pesquisa, mas, algumas vezes a surpresa em identificar fatores que não haviam sido considerados atraía a atenção, outras vezes singularidades da vida profissional demandavam mais questões e aprofundamentos, enfim não houve um aprisionamento ao roteiro original.

Assim, a Professora Cássia se descreve como uma pessoa independente, “até em excesso”. Crítica e convicta com sua religião (espírita), dizia: *Mas, acho que nada é por acaso, tudo é providência divina, ela vem e te arranja o destino inteirinho*. Tem posicionamento político, participa de greves e paralisações por reivindicações salariais e melhores condições de trabalho. Essa postura independente deve ser produto de sua posição como filha mais velha entre dois irmãos e uma irmã, por ter perdido a mãe com dezoito anos e ter que “se virar”, pois o pai ficou muito abalado com a morte da mãe (*ficou meio doidão, perdeu o eixo*) e ela trabalhou para pagar os próprios estudos. Sempre teve dois empregos, foi bancária e professora ao mesmo tempo. Depois desistiu do trabalho no banco e começou a acumular cargos na rede estadual e municipal. Por ter medo de dirigir e se dividir sempre entre escolas distantes umas das outras e de sua residência, seus depoimentos foram os mais enriquecedores sobre a dificuldade de deslocamento na cidade, sempre muito divertidos, pois os via com otimismo, depois de passados. Talvez esse bom-humor e otimismo estejam relacionados com a sua religiosidade que faz com que aceite as situações, como obra do destino, como se sempre estivesse “protegida” por ele.

Mas, acho que nada é por acaso, tudo é providência divina, ela vem e te arranja o destino inteirinho.

Dá a impressão, em suas falas sobre si e sobre a sua vida, de querer ter o controle das situações: empenhava-se em definir as escolas com antecedência, ligando para as escolas, conversando com supervisores, prevendo suas chances; tem total controle sobre as salas de aula:

Eu brigo muito, minha classe é muito quieta porque eles já sabem os combinados, então eu não preciso ficar brigando. Devo ter a cara de muito má, porque eles são quietinhos, coloco todos no eixo. Podem ter quantos alunos forem, e a série que for. Uma vez num rodízio de quarta-série reunimos todos numa mesma sala, e eu consigo dominar. Acho que é o jeito que você trata, você é amorosa, mas sabe o limite.

A professora Isabela também se diz determinada e perseguiu o sonho de ser professora apesar de ter que adiá-lo por várias vezes. Sua trajetória foi marcada por diversas rupturas: casou-se nova, deixou a segurança da casa familiar para mudar-se para São Paulo, teve dois filhos logo em seguida e teve que se mudar novamente, desta vez para Fortaleza, perdeu um filho com apenas nove anos, enfim diversas situações que desferem um duro golpe no *habitus* de origem. Por isso, traz em seu depoimento o tom de que as coisas não são fáceis de conquistar que é necessário esforço e determinação. A maioria das professoras quando indagadas sobre a mudança constante de escolas respondeu que esse era um aspecto negativo da carreira e que gerava muito angústia. A professora Isabela não:

É bom mudar de escola, você muda de ambiente, conhece outras pessoas. (...) Eu tenho facilidade em me adaptar.

Não é difícil de entender onde foram plantadas essas disposições para adaptação, pois, como vimos, ela teve uma sucessão de experiência nesse sentido. Quando à resolução em exercer a profissão do magistério, suas raízes estão no *habitus* familiar:

A minha mãe sempre gostou de estudar, o sonho dela também era ser professora, mas por conta da pobreza, da vida na roça, começou a trabalhar muito cedo, o pai dela faleceu jovem pela bebida também, que é o mal que assola muitas famílias, há muito tempo, não é coisa nova.

Mas o problema do alcoolismo foi um problema muito sério na nossa família, porque as crianças que vivem em lares onde tem drogas, onde tem a bebida, sofrem muito (seu pai era alcoólatra). Mas como a minha mãe sempre teve responsabilidade, uma mulher de fibra, então ela conseguiu uma proeza, ela

consegue até hoje essa união espontânea da família, não é aquela união forçada. Tanto é que agora em maio eu completo vinte e nove anos de casada, morando em São Paulo, porque quando eu casei vim pra São Paulo e todo mês eu vou pra Araras, é sagrado, é uma coisa...

A professora tinha uma mãe forte, capaz de manter a família unida, apesar do alcoolismo do marido, uma mulher bastante admirada pela filha e que tinha esse sonho não realizado de ser professora. Fez questão que os filhos estudassem, especialmente as mulheres, tanto que somente duas filhas são formadas em curso superior. Porque o habitus, como entendido por Bourdieu (1994a) é uma série ordenada cronologicamente de estruturas, as mais antigas estruturando as que vão sendo incorporadas depois. Por isso o habitus adquirido na família estrutura as experiências escolares, aqueles adquiridos e transformados na experiência escolar, que é diversificada, estruturam as experiências seguintes como aqueles recebidos no trabalho, pela indústria cultural e assim sucessivamente.

A professora Lucimara também foi marcada profundamente pelo habitus familiar. Como foi explicitado no capítulo anterior, a mãe, que não pode estudar, retomou esse projeto depois de adulta, fazendo o Mobral e, como explicou a professora, ela não gostava muito de ficar em casa e cuidar de filhos. “Coincidentemente”, se houvesse esse tipo de possibilidade nos *habitus*, a professora Lucimara não se casou, não cuida de filhos e tem uma empregada diarista que a auxilia com as tarefas domésticas. Foi a única que citou momentos de lazer com um grupo de amigas que saem juntas, viajam e frequentam as casa umas das outras. Também a sua experiência escolar influenciou bastante a sua escolha profissional:

Naquela época se entrava com sete anos e eu já entrei com seis anos porque já sabia bastante. Existiam escolinhas, que eram um núcleo da prefeitura de Guarulhos, para dar base e eu entrei como ouvinte e me dei bem, aprendi a ler e escrever. Tinha uma professora que tinha uma visão diferente das outras, ela trazia historinhas para a gente. Eu aprendi bastante coisa, uma escola normal, junto com as outras crianças e tive a vivência com professoras diferentes, professoras bravas e presenciei até professoras que batiam, tinham coisas que professoras faziam que hoje, se pensa o absurdo que era, hoje não podemos falar um pouco mais alto que já é complicado. E naquela época, batiam, puxava orelha, puxava cabelo, tenho uma lembrança da professora de primeira série que era diferenciada e daquela que era brava e batia na criança.

Mariângela tem uma origem peculiar: negra, nascida no interior de Minas Gerais, em uma família de dez irmãos, o pai servente de escola, pedreiro e músico, a mãe não sabia ler e trabalhava em casa lavando roupas “para fora”. A família muito conhecida na cidade:

Eu vou relembro aqui e vou falando um pouco. Ele era músico, era maestro lá. E então, éramos muito conhecidos na cidade. A minha avó era parteira... E a maioria na cidade também foi ela que ajudou, depois as filhas também ajudaram no nascimento das crianças, e tinha aquilo mesmo de chamar: “ela é minha mãe de leite”, sabe? E quando não dava para ela realizar o parto, elas mandavam para frente para cidade maior. Então é bem juizada mesmo a família. Quando você for lá e chegar lá e falar filho de Chico Sacameira, você já está em casa. E então, o meu pai tinha essa preocupação de nos formar. A minha casa funcionava também como um lugar para as pessoas irem estudar. Era uma casa pequena. Você vê o meu pai tinha esse trabalho e passava grandes dificuldades. Quando enfrentava a fila eu não sentia tanta dificuldade assim não é, e por que durante anos não tinha carne todo dia, dividia o frango todo sábado, todo domingo, em pedaços, mas era uma coisa gostosa, não sentia. Me satisfazia com essa misturinha...

Tornou-se professora porque, em sua cidade todos estudavam para serem professores. Como não havia cargos suficientes para todos que se formavam - *estudávamos assim já com a expectativa que fôssemos sair* - foi morar em Belo Horizonte, trabalhando como empregada doméstica, mas não “tinha jeito para a coisa”. Veio pra São Paulo, estudou, formou-se em História. Enfim, uma trajetória recordada de rupturas e situações agravadas pelo preconceito. Tanto que em seu depoimento prevaleceram as descrições de conflitos com os superiores e colegas, muitas leis e regras tendo que ser acionadas para a garantia de seus direitos. É fácil perceber o valor que dá ao cargo que conseguiu e à estabilidade financeira que pode ter: *porque o nosso dinheiro, ser funcionária pública e trabalhar bastante, o nosso dinheiro está na conta. É um sucesso plantado pelo pai que fazia questão que todos os filhos se formassem (e conseguiu!), que vibrava a cada diploma recebido pelos filhos: e ele ficava assim, super orgulhoso porque na formatura sempre tinha uma das filhas presentes.*

A professora Nadir também é do interior de São Paulo. Veio ainda pequena, com oito anos, para a cidade, com a mãe e com a irmã, porque o pai faleceu. Sua mãe como ela conta foi autodidata, aprendeu a escrever observando o irmão e a fazer contas na “venda” da família, quando chegou a São Paulo primeiramente foi empregada doméstica, depois foi caixa de supermercado, bilheteira de cinema e por fim funcionária de cartório. Como

recebeu uma bolsa para estudar em um colégio particular, tinha sempre que ter boas notas e diz que era bastante esforçada. Afirma que sempre quis ser professora, pois era vizinha a uma escola e brincava de escolinha imitando as professoras. Seu depoimento chama atenção por não ter queixas. Todas as particulares de sua trajetória, mesmos as mais difíceis, como o início de exercício ou com o deslocamento entre duas escolas que provocou até uma mudança, com os filhos, para a sala da casa da mãe, são vista de forma positiva. Talvez seja o exemplo inculcado pela mãe e pela escola de freiras em que estudou da recompensa pelo esforço, trabalhar e perseverar. Não se abate em nenhuma situação, não parece se revoltar, entende e aceita, como parte que

Foi necessário colocar outro aluno que teve paralisia cerebral na minha classe e a professora que estava com ele ficou meio preocupada por eu ficar com dois, mas a que está comigo não me dá trabalho e este a mais encaro como o trabalho que eu tenho que ter, não há por que se preocupar. A professora acha que não é justo, mas a questão é que o aluno não pode subir as escadas, assim como os outros. Mas minha classe é calma, dá certo. Acho que só de eu pensar que vai dar certo, sem pensar no aluno como um problema e sim que é com ele que eu tenho que trabalhar, tudo vai fluindo. Não posso falar que nessa escola eu aprendi tudo, de um ano para o outro vamos mudando e aprendendo coisas. Se eu tivesse que mudar de escola, também aprenderia na outra, pode ter certeza. É que agora eu moro aqui do lado, então não estou preocupada, é aqui que eu quero ficar.

Patrícia era a mais nova das professoras ouvidas para esse trabalho, tinha 35 anos à época. Também nasceu no interior do estado, há quarenta e cinco minutos da cidade e veio para São Paulo em idade escolar. Seu pai é tapeceiro e a mãe dona de casa, sempre deram muita importância para os estudos tanto que dos seis filhos, todos se formaram no ensino superior.

Aí fiz o ensino médio regular e fui para a universidade, prestei Direito no Mackenzie e entrei, fiz meio semestre e desisti, não era o que eu queria e larguei. Por conta dos meus pais, que diziam que a gente tinha que estudar (ninguém trabalhava até os dezesseis anos), no meio do semestre prestei vestibular na Ibero, prestei e entrei para fazer Turismo, aí tinha umas matérias que eu não gostava, por exemplo Inglês, e precisava muito, e os alunos eram de classe média, tinham frequentado cursos de inglês, entravam e saíam falando inglês, fiquei deslocada mas ainda fiz o semestre para minha mãe não perturbar e desisti. Então meus pais disseram para eu ir trabalhar já que não ia mais estudar e comecei a trabalhar no Jornal Estadão.

Disse que sempre foi uma aluna média, mas depois do magistério, por influência dos bons professores que teve, decidiu seguir a carreira e ainda fez faculdade de História e Pedagogia. Em seus depoimentos demonstrou estabelecer relações bastante firmes com os colegas e alunos, e faz muitas críticas a todos os aspectos da escola. Diz que a profissão é eminentemente política e não mede palavras para descrever o que não gosta:

Então acho que você tem que trazer valores e praticá-los. Nunca fui duas caras, se tiver que falar algo, eu falo, se não gostar de você, não gosto e deixo claro que não te quero muito perto. Sou muito franca e gosto das coisas muito claras. Admito o que falo e confirmo se necessário for.

Algumas se aposentaram, outras já morreram, porque eu dizia um dia essa gente tem que morrer, não é possível que essa gente vai ficar a vida inteira na rede pública...

Eu costumo dizer que professor é uma raça muito infeliz (risos).

O pedagógico também é fundamental, mas nunca vi funcionar, nem mesmo aqui, é tudo aparência. O projeto político é uma farsa, é até engraçado porque eu escuto falar tanto de projetos, na faculdade eles dizem que se tem que trabalhar com projetos, mas eu aprendi fazer projeto na raça porque dentro de uma escola eu nunca vi funcionar um projeto político pedagógico.

É horrível o que vou dizer, mas eu acho que a escola não é para todo mundo, o conhecimento não é para todo mundo, conhecimento é para quem quer. A escola está cheia de bandidos com a universalização do conhecimento.

Essas posições tão marcadas também têm origem na educação dos pais como ela mesma conta, que a ensinaram a não fazer aos outros o que não quer para si e porque sempre tiveram valores, que passaram para os filhos, muito sólidos. Conta que o pai, apesar da pouca educação formal eram um grande debatedor de política, bastante combativo e que fazia os trabalhos para ela no primeiro ano da faculdade, eram as reflexões que ele fazia que ela apresentava, depois de revisar apenas a escrita, que ele conhecia pouco. Voltamos ao ditado popular: filho de peixe, peixinho é...

A professora Valéria pode ser definida, em certa medida, pela gíria americana *worlaholic*⁵¹. Dedicadíssima ao trabalho, passa horas de seu tempo em casa produzindo atividades para seus alunos, aperfeiçoando as aulas, separando leituras para levar para a escola. Nascida em São Paulo, filha do meio entre três irmãs, teve um pai muito empenhado no estudo das filhas, que acompanhava reuniões e as lições de casa.

Meu pai sempre foi uma pessoa muito inteligente, tanto que até hoje minhas irmãs e eu colocamos ele como uma pessoa que sabe de tudo, que entende tudo, principalmente de matemática onde ele dava um “banho” em nós quando éramos pequenas. Desde que entramos na escola, nas férias ele deixava um caderno só com lição para nós três fazermos. A mais velha, Rosana, padeceu mais. Era caderno de contas, exercícios, ele sempre prezou por isso, que nós tínhamos que estudar, tudo girava em função da escola. Aqueles livreiros chegavam na porta de casa e ele tinha tudo, todas as enciclopédias da época ele tinha. Quando tinha trabalho de escola, a rua inteira usava minha casa de biblioteca com a condição de devolver no dia seguinte.

A irmã mais velha também bancava a professora e, antes mesmo dela entrar na escola tinha que fazer toda a lição deixada pela irmã enquanto estava na aula. “Escolinha” era a principal brincadeira das irmãs e da vizinhança. Estudou em escola pública em que a diretora era prima de sua mãe. Ingressou com seis anos quando todos já tinham sete e teve muitas dificuldades para acompanhar a sala (*a cadeirinha pequena era diferente da de todos, éramos duas crianças com mesa e cadeira diferenciadas enquanto todos tinham as mesas e cadeiras grandes*). Toda essa pressão, que continuou com o ingresso na carreira, as novas exigências com a profissionalização, como foi apresentado no capítulo anterior feitas aos professores, a irmã mais velha também pedagoga, pode ter inculcado um habitus “perfeccionista” de “ter que dar conta” das funções profissionais e até daquelas que não são obrigações do professor e procurar o reconhecimento por elas. Tanta dedicação faz com que, algumas vezes outros aspectos da vida fiquem negligenciados e quando isto acontece com os filhos, a culpa aparece:

Acho complicado conciliar o trabalho com a vida pessoal, pelo menos para mim que sou tão exigente, que quero tudo além do que devia. Abro mão de coisas com as crianças porque tenho que preparar algo, corrigir algo. Levei 80 cadernos para encapar em casa, e eles cobram porque não mandei para as mães fazerem isto, mas digo que quero tudo bonito e sei que não vão ficar então eu encapo, etiqueto,

⁵¹ Tradução: pessoa dedicada ao serviço, "viciado pelo trabalho" (gíria).

coloco florzinha para as meninas, carrinho para os meninos e etc... Chego no dia seguinte com eles todos encapados, toda feliz e as crianças dizendo que ficou lindo. São coisas que até meus pais questionam se as outras fazem isso, mas eu gosto, eu faço, sempre fui assim e não adianta falar que não vou ser mais porque não consigo. Faltam sete anos para eu me aposentar e até lá serei desse jeito. É como se eu tivesse cuidando de uma obra preciosa, para mim é, e para eles também, é assim que eles me enxergam, por tomar conta do material. Coisas que não faço para os meus filhos, eu faço para os meus alunos, hoje mesmo vi o livro da minha filha sem encapar e ao cobrá-la ela falou que não sabia, ou seja, eu encapei 80 cadernos e não encapei o livro dela.

Essas considerações são apenas ilustrações das diferenças forjadas nas semelhanças dos *habitus*, do “estilo pessoal” como disse Bourdieu (1994a). Complementa a afirmação da importância das socializações, principalmente as primárias para constituição de certas formas de agir e pensar e das escolhas que são feitas durante uma trajetória e como as outras disposições se conformam sobre as iniciais, compreendendo um indivíduo distinto.

Neste capítulo, tentei demonstrar que existem condicionantes da vida urbana na escolha feita pelas professoras em que a distância e a dificuldade de deslocamento assumem um papel importante, porém não único. Outras formas organizativas da cidade, como a forma de distribuição da pobreza e dos diversos capitais pelo espaço geográfico podem influir no local em que as professoras gostariam de exercer a profissão.

Esses aspectos somados às disposições apresentadas no capítulo anterior configuram uma série de condições estruturadas das escolhas que as professoras fazem, aparentemente por desejo ou vontade. A diferença com que enfrentam as situações está relacionada com *habitus* adquiridos em outras esferas de suas trajetórias, mas, especialmente, de procedência familiar. De qualquer forma são escolhas “monitoradas” socialmente, porque têm sua origem social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A RAZÃO SOCIAL DAS ESCOLHAS – OS PROFESSORES E A ESCOLA EM QUE QUEREM TRABALHAR

Na natureza nada se perde, nada se cria; tudo se transforma.
Antoine Lavoisier⁵²

*A ciência deve tornar compreensível as coisas como elas são,
postula por isso mesmo que nada existe sem uma razão de ser.
O sociólogo crescente social: sem razão de ser propriamente social.*
(Pierre Bourdieu, 1983, p.35)

A pesquisa sempre começa com uma pergunta e com uma possível resposta erigida pelas leituras, pela experiência, pelas observações, ou seja, pelas disposições que movem o pesquisador. A escolha do tema, o tipo de abordagem, os referenciais teóricos, os procedimentos metodológicos, enfim, todas as questões afetas ao objeto de estudo então vinculadas com esse sujeito que se dispôs a empreender tal “viagem”. Mas, esse pesquisador, tão sozinho, tão isolado do mundo para se dedicar ao conhecimento, traz em si a finidade de um momento histórico que o condena a compartilhar com outros membros da sociedade disposições comuns.

O momento de apresentar uma tese é o momento de ser original. O que quer dizer isso? Ter uma nova idéia ou um aspecto jamais imaginado por alguém? O Dicionário Houaiss diz que original é o *que provém de ou constitui a origem, o início; originário, primitivo* ou, em outro significado *que não existiu, não ocorreu antes; não copiado de modelo existente; novo*. Tarefa difícil, pois incorre em considerar duas leis: as leis da natureza e as leis do *habitus*. Da natureza porque, como afirma a epígrafe de Lavoisier nada se perde e nada se cria, e se não há perda, se não há criação, a única chance do novo é pela

⁵² Lei da Conservação da Massa.

transformação. Transformar algo já existente em algo diferente. Do *habitus* porque esse conjunto de esquemas geradores de prática que possuímos, também nos possui e é extremamente resistente em alterar a realidade a qual se adapta completamente. A possibilidade, diz Bourdieu, é fazer ciência social: se nada existe sem uma razão de ser social, que procuremos pelo método rigoroso identificar qual é essa razão em cada caso e então, encontrar uma razão para um problema, talvez, original.

Mesmo assim ao analisar os dados nos deparamos com inúmeros estudos e pesquisas que completam o trabalho ao qual nos dedicamos, que explicam fatos que estamos observando, fora aqueles que não tivemos tempo de ler ou que ficaram escondidos em alguma biblioteca ou em algum arquivo bloqueado da *internet*. E, apoiar-se nas leituras, especialmente dos teóricos clássicos no sentido da transformação como dizia Lavoisier sobre a natureza, pois o “(...) ‘retorno’ à tradição nunca é um retorno ao mesmo lugar, mas tem o sentido de uma espiral que permite retomar temas, referências... em um novo patamar que, ao mesmo tempo, incorpora e tende a superar os momentos que o antecederam” (Brandão,1992, p.168). Então cabe fazer um recorte no mundo social, recorrer às técnicas, métodos e conceitos tradicionais das ciências sociais e explicar com o auxílio das leituras, contribuindo para desnudar a realidade e conseqüentemente contribuir para uma transformação histórica, só possível a longo prazo.

(...) Em outras palavras, deve-se romper algumas oposições (...), a começar por aquela do sábio que se fecha em sua torre de marfim.(...) É como se os sábios se achassem duplamente sábios por não fazerem nada de sua ciência. (...) Essa reserva, essa fuga na pureza, tem conseqüências sociais muito graves.(...) Parece-me que o pesquisador não tem escolha: se ele tem a convicção que existe uma correlação entre as políticas neoliberais e as taxas de delinqüência, uma correlação entre as políticas neoliberais e as taxas de criminalidade, uma correlação entre as políticas neoliberais e todos os sinais do que Durkheim teria chamado de anomia, como poderia ele não dizê-lo? Não somente não podemos repreendê-lo por isso, mas deveríamos felicitá-lo (Bourdieu, 2000)⁵³.

Voltando ao tema desta pesquisa, quando iniciei o trabalho estava cheia de perguntas sobre os deslocamentos dos professores e sua relação com a socialização

⁵³ Pierre Bourdieu, "Pour un savoir engagé", *LE MONDE DIPLOMATIQUE*, fevereiro de 2000.

profissional, as quais retomo aqui: o que o professor aprende a cada mudança de escola? Quais são as disposições que constituem o *habitus* obrigatoriamente incutido no professor a cada mudança de escola? Quais estruturas permanecem e quais se modificam com a mudança de escolas e com as novas aprendizagens sobre a profissão? Quais são as estratégias utilizadas pelos professores nessa trajetória e como elas são conformadas no decorrer da carreira docente? Quais as diferenças nas ações dos diferentes professores dependendo de outros processos de socialização envolvidos? Qual a relação da condição de mulher e as escolhas focadas ou desejadas na profissão? E tinha algumas respostas possíveis para elas: que a trajetória na carreira do professor do Ensino Fundamental I estaria marcada por disposições apreendidas nesse percurso e que determinariam certas escolhas feitas pelos agentes. Uma dessas escolhas diz respeito à necessidade sucessiva de mudança de escolas que, algumas vezes, pode ser forçada pela burocracia da carreira e, outras vezes, pode estar ligada à pressão da estrutura familiar e a condições de gênero. A mudança de escolas, configurada como parte das exigências da carreira faria parte da socialização necessária na construção do *ser professor* e, determinaria, de alguma forma, as escolhas feitas, que teriam justificativas semelhantes para todos, constituindo disposições comuns. Cada mudança acarretaria nova adaptação e incorporação de novas disposições, configurando uma trajetória comum.

Ao final de quatro anos, vários quilômetros pela cidade, dificuldades metodológicas, correção de estratégias e técnicas, vários telefonemas para “conseguir” sujeitos para a segunda etapa da pesquisa, ouvir, ler, reler os depoimentos, voltar, completar os relatos porque o tempo não foi suficiente, porque faltaram questões a serem respondidas... E ainda, conciliar aulas, leituras, trabalho, maternidade, burocracia da universidade, estágio, passar por todas as intempéries e olhar para tudo o que foi produzido e perguntar: foi possível verificar a veracidade ou não da hipótese? Consegui responder as questões iniciais? E essas respostas são capazes de contribuir para os estudos sociológicos sobre a docência, são originais? Tentarei, portanto resumir as informações que todo esse trajeto me possibilitou e considerar o que foi possível verificar, deixando ao leitor o julgamento sobre a pertinência e originalidade do estudo.

Na observação dos dados das escolas e dos depoimentos das professoras um aspecto se evidenciou: há mais de um fator social que influencia as escolhas feitas pelos professores

tanto na indicação das escolas para lecionar, como no gosto por determinada escola. Essas escolhas, aparentemente determinadas pelo livre arbítrio e vontade dos sujeitos aparecem extremamente vinculadas a aspectos da socialização na carreira. Além disso, as configurações do espaço urbano, impregnadas de determinações sociais são capazes de fomentar certas escolhas de local de trabalho dos professores. Discuto alguns aspectos daqui para frente, levando em consideração as discussões estabelecidas nos capítulos anteriores.

A troca de escolas e adaptação ao novo ambiente de trabalho, antes de representar uma ruptura na carreira docente, configura-se com uma feição de continuidade. É fato que o professor, ao remover-se de escolas tem que apreender algumas novas regras e normas formais e, principalmente informais, que tomam uma forma específica em um novo local. Também é fato que têm que se adaptar a um novo grupo de trabalho, a uma nova maneira de exercício do poder por parte da direção. Ainda têm que se acostumar com nova organização, outra disponibilidade de recursos, novas características de alunos e de seus familiares, novas exigências e cobranças ou ausência delas. No entanto, a prerrogativa de poder se remover que é uma regra encontrada em poucas profissões, geralmente públicas, é um componente importante da carreira do magistério. Sou funcionária pública da prefeitura de São Paulo e não posso trocar de local de trabalho anualmente. Somente se encontrar outro servidor no mesmo cargo que quiser trocar de lugar comigo ou com autorização de chefias, secretários, subprefeitos é que isso é possível. Não sabemos de remoção anual para médicos e engenheiros, que são considerados a “elite” do funcionalismo. As regras podem ser mais frouxas, mas não estão previstas em leis, como o concurso anual de remoção que existe na carreira do magistério municipal ou os dispositivos apresentados no magistério estadual. Dessa forma, prever que o professor vai necessitar mudar de escola e garantir esse direito é, no mínimo, um fato curioso.

Observando de perto podemos perceber que o concurso de remoção veio para corrigir a distorção provocada já no ingresso na carreira. Mas, a distorção só existe porque a burocracia da carreira e sua conseqüente hierarquia distribuem posições entre os professores conforme o tempo de serviço e o investimento que fazem na profissão através de cursos e títulos. Os professores mais antigos encontram-se em escolas de sua preferência, ou quase, e os novatos ficam com o que “sobra”. Portanto, parece que a

distorção começou a existir a partir do momento em que apareceram escolas em que grande parte dos professores não quer exercer a profissão.

A inclusão maciça de alunos na escola trouxe para o sistema educacional as diferenças sociais que estavam restritas ao campo econômico ou ao espaço urbano. A princípio, a escola acionou o seu dispositivo de exclusão, a repetência. Todos entravam, mas aqueles, indesejáveis em seu mundo, não conseguiam manter uma trajetória escolar. Mas os índices de escolarização e as taxas de analfabetismo constituíram um problema político e humano arrasador. Entram em cena, então, dispositivos de manutenção do aluno na escola, para correção do fator moral e humano, pois a escola é responsável pela baixa auto-estima dos alunos repetentes e por sua exclusão direta do mercado de trabalho, uma vez que não consegue que completem a escolaridade. E também pelo fator político, pois a nova forma de apresentação dos dados, com a permanência do aluno por mais tempo na escola que esses dispositivos propiciaram, inverteram os dados alarmantes e índices de desenvolvimento humano críticos anteriores, garantindo a manutenção dos financiamentos públicos por organismos internacionais. Em vários países do mundo o problema da exclusão já havia sido resolvido, mas, como vimos, socialmente o diploma já não conferia a seu detentor a garantia de inclusão no mercado de trabalho, por ter perdido drasticamente o seu valor. Estando todos na escola as diferenças que resultam em desigualdades sociais e de oportunidades explodem. Os professores estão completamente despreparados para enfrentar essas desigualdades e os problemas que a acompanham como a violência, alunos que vêm para a escola por causa da merenda, que não têm vestuário, material escolar...

Como define Ortiz (1994), lendo Bourdieu, “(...) a prática é produto da relação dialética entre uma situação e um habitus, isto é o habitus enquanto sistema de disposições duráveis é matriz de percepção, de apreciação e ação, que se realiza em determinadas condições sociais” (p.19). Os professores não têm a prática para agir nessas situações. Além disso, os alunos não conseguem se interessar pelos assuntos da escola e então temos não só a diferença do capital econômico, mas também os capitais culturais e simbólicos são outros. Não se interessam e não aprendem os conteúdos transmitidos pela escola, mas se apropriam rapidamente dos recursos tecnológicos, se tiverem acesso. Não entendem o funcionamento ou a lógica da programação de computadores, mas conseguem utilizar os programas com grande facilidade, embora o uso que façam deles não seja escolar, ou para buscar o

conhecimento sistematizado, mas apenas como diversão e comunicação com os pares. Há, portanto, linguagens ainda acessíveis a esses sujeitos que as elites ainda controlam menos, embora limite drasticamente o acesso aos meios. Mas, isso é assunto para outra pesquisa.

Os professores não têm uma posição muito elevada socialmente, provenientes de segmentos médios na ordem social, no entanto se distinguem bastante da maioria desses alunos que foram agregados ao sistema escolar. Basta lembrar o caso que descrevi no Capítulo 3 da professora Isabela que nasceu no interior de São Paulo e não sabia que aquelas habitações ao redor da escola formavam uma favela, porque eram casas de alvenaria e, no seu imaginário, papelão e madeira eram os materiais de construção utilizados nesses conglomerados urbanos. Apesar de uma infância humilde, ainda assim, são distinções importantes, principalmente se comparamos a pobreza no campo com a pobreza da cidade.

Tomemos então os prédios escolares e sua localização. Com a expansão do ensino escolas foram construídas por toda a cidade para poder receber os alunos e, cada vez mais, dentro dos territórios em que a segregação sócio-espacial já fez a sua distribuição dos diferentes capitais. Muito poucos professores vivem nesses bairros, pois, muito poucos alunos dessas escolas conseguem se formar professores. E, dessa forma, os professores querem sair dessas escolas, de tudo o que elas representam e trabalhar perto de casa...

O mecanismo burocrático da remoção concilia a carreira do professor aos mecanismos de inclusão do sistema escolar. Como foi discutido o problema não está na exclusão que o sistema capitalista faz, periodicamente, com quase todos os indivíduos, mas como é feita a inclusão no sistema. Essa inclusão, no caso escolar é feita nas escolas em que ninguém quer permanecer, abandonadas, precárias. Essas escolas localizadas nesses locais em que a posse de todos os capitais é restrita são “rodziadas” entre os ingressantes na carreira, formando as chamadas escolas de passagem⁵⁴.

São considerações que devem ser feitas para aproximar o contexto social em que os professores foram socializados e destacar que a configuração de toda a cultura escolar, embora constitua um campo com autonomia e capacidade de criar suas próprias regras, não

⁵⁴ Essas escolas, como o nome indica, têm um corpo docente sempre modificado, alterado a cada ano pelas remoções de professores e pelo ingresso de novos membros, bem como a troca da equipe técnica responsável por sua direção. Essa situação condena essas escolas, seus alunos e famílias a uma precariedade institucional que acarreta sérias implicações pedagógicas (Ferreirinho, 2007).

está indiferente ao contexto do espaço social, está inserida nele, auxiliando na manutenção de certa “ordem” social, reproduzindo suas desigualdades.

O aspecto de distribuição espacial de pessoas e seus capitais é, portanto, um fator primordial para entender a escolha da escola em que as professoras querem trabalhar. Mas, não é o único. *Habitus* inculcados na socialização profissional também influenciam essas escolhas. A socialização do professor na carreira do magistério público, como vimos, é, não apenas, mas, especialmente, a inculcação do *habitus* burocrático. Tanto que, quanto mais alta sua posição no campo, se diretor, supervisor, coordenador, mais lhe é exigido que entenda de leis e exerça seu poder, que é conferido pela competência. O professor ingressa conhecendo pouco dessas regras e ao final da trajetória, tenha ele galgado ou não os níveis hierárquicos do campo, vai dominando as leis, dispositivos, distribuição de poder, arranjos. Na profissionalização na escola pública o professor aprende a ensinar e a ser um profissional de carreira, as duas coisas ao mesmo tempo, no mesmo espaço, e interdependentes.

Ao ingressar na carreira, as primeiras disposições: ficar nas escolas mais distantes, mais precárias, com as turmas iniciais ou finais do ciclo, que são as menos desejadas, ficar com os períodos de aula intermediários ou noturnos, não participar de algumas decisões coletivas.

Começam então a ser utilizadas e, portanto apreendidas, as regras e normas da carreira. Primeiramente, para conhecê-las é preciso perguntar ou para os colegas, superiores ou para o sindicato, pois não se sabe que existem até ser necessário utilizá-las. Estão escritas, existem manuais, mas só são apreendidas no seu uso. Essas regras regulam a pontuação na carreira, as licenças, a ordem de escolha de turmas e períodos, a hierarquia dos cargos, os dispositivos para mudança de escola... Enfim, todo o aparato burocrático é que vai permitir aos professores regularem suas posições hierarquicamente perante os outros, frente aos outros funcionários da escola, vai permitir que se movimentem na carreira angariando pontos, ganhando bônus salariais e que possam utilizar essas regras de forma correta em seu benefício para mudar de escola.

Ao participarem da remoção têm então que entrar em contato com as diferenças entre as escolas: cada uma tem a sua organização, a forma de interagir com os pais e a comunidade, os procedimentos de distribuição e organização de materiais, a forma de

abordar as questões relacionadas com a indisciplina dos alunos, a rotina de distribuição de merenda, de uso do pátio, ou seja, toda a rotina diária. Essas diferenças influenciam bastante a escolha das professoras, sendo que às vezes podem abrir mão da maior proximidade da escola em relação às suas residências, por problemas com a cultura específica de uma escola.

Um dos fatores que mais influencia na escolha da “boa escola” é a relação estabelecida pelas professoras com os colegas e, especialmente, com a direção da escola. A autoridade bem exercida do diretor é o aspecto mais elogiado e apreciado pelas professoras. Aqueles que não dão ouvidos às fofocas, que procuram fazer com que todos respeitem as normas, que criam novas regras para agilizar procedimentos e manter a eficiência do trabalho do grupo, – são os mais elogiados. Ou seja, quanto mais próximo do tipo-ideal da chefia burocrática, mais enaltecido se torna. As relações estabelecidas com os colegas de trabalho também influenciam a saída ou permanência, por maior ou menor tempo, em algumas escolas, embora, na maioria dos depoimentos ouvidos, o grupo de amigas tende se remover junto, para a mesma escola, quando possível.

Outro arranjo que devem incorporar na trajetória é a capacidade de utilizar as regras e relacionamentos com os diversos funcionários das redes de ensino públicas (municipal e estadual), para conciliarem mais de dois vínculos funcionais. Ou seja, trata-se de conhecer a localização das escolas, conhecer os direitos normativos e montar um “mapa”, conciliando horários, distâncias, características das escolas, carga horária, para poder exercer a profissão em dois turnos ou mais.

Tais fatores também estão sujeitos às políticas educacionais implantadas pelo governo e à forma como as escolas e os grupos de professores recebem essas mudanças. Outra adaptação diz respeito às diferenças entre as redes de ensino. Poucas são as divergências entre as redes municipal e estadual de São Paulo. As marcas maiores observadas pelas professoras estão entre as redes de ensino públicas e a privada. Relacionam questões como autonomia e pouca cobrança nas redes públicas e maiores exigências, tanto no trabalho pedagógico, quanto em satisfazer as famílias dos alunos. Também evidenciam a hierarquia entre os diferentes segmentos de ensino, sendo a educação infantil o menos prestigiado dos segmentos, seguido pelo ensino fundamental I e depois o ensino fundamental II (as professoras não citaram o ensino médio).

As questões relacionadas à socialização de gênero têm um importante papel na determinação da escolha da escola para remoção. Para poder conciliar a dupla e às vezes tripla jornada profissional, com o cuidado com a casa, o marido e os filhos, as professoras tendem a eleger escolas próximas umas das outras para facilitar a locomoção e próximas de suas residências para que possam participar e acompanhar a vida dos filhos. O impacto do trabalho de magistério na vida doméstica das professoras é grande, seja pelo trabalho que trazem para casa, abandonando algumas funções domésticas e sentindo-se culpadas por relaxar no cuidado com os filhos, seja pelo gasto de energia psíquica em compreender, acompanhar e subordinar-se às regras formais e informais das escolas. A função docente influencia a vida doméstica das professoras e, da mesma forma, as escolhas feitas por elas na trajetória na carreira são determinadas pelas condições de suas vidas familiares.

Por último, mas não menos importante, aparecem, obviamente, as dificuldades de locomoção na cidade de São Paulo. Percebemos que quanto mais precário o bairro da escola, menos provido de recursos públicos, inclusive de transporte ele é. Portanto, além das extensões entre residência/escola, escola/escola poderem ser espantosas, devido ao tamanho da cidade, ainda surgem problemas relacionados com a precária infra-estrutura de transporte público para uma cidade deste porte, com a valorização do transporte particular em detrimento do coletivo e, conseqüentemente, com o excesso de veículos particulares e com o trânsito “engarrafado” que torna as distâncias ainda maiores.

No entanto, o que percebemos é que na escolha da melhor escola para trabalhar, não é somente o motivo mais óbvio, da dificuldade de deslocamento que conta. São várias as razões sociais que determinam o lugar em que as professoras querem exercer sua profissão e mesmo a reiteração de querer trabalhar próximo de suas casas, não tem como causa única a dificuldade de locomoção, mas está associada a outras necessidades socialmente construídas. O *habitus* “(...) está no princípio de encadeamento das “ações” que são objetivamente organizadas como estratégias sem ser de modo algum o produto de uma verdadeira intenção estratégica (...)” (Ortiz, 1994, p.61), ou seja, não há escolha, embora possa parecer, de uma dentre outras tantas estratégias possíveis, pois o *habitus* já determinou a melhor estratégia para aquele sujeito, naquele campo.

Portanto, posso dizer que certas escolhas, especialmente aquela que é objeto deste estudo – a preferência das professoras por algumas escolas para trabalhar e para as quais se

removerem – são determinadas socialmente, tanto pelas condições de divisão entre a riqueza, a pobreza e suas inúmeras variantes intermediárias, ou seja, conforme os capitais econômicos, culturais, simbólicos e sociais distribuídas pela cidade, quanto pelas disposições adquiridas na socialização na carreira do magistério público e ainda pelas disposições de gênero. Essas mudanças não se configuram como rupturas, embora forcem uma adaptação ao novo lugar. Não rompem com o que vinha sendo incorporado, mas fazem parte desta socialização, dão continuidade às inculcações anteriores e beneficiam o professor com mais disposições de regras e de práticas, constituindo o que se chama *experiência profissional*. A segurança que demonstram essas professoras, com muitos anos de carreira, algumas próximas da aposentadoria, trabalhando nas escolas que desejam, próximas de suas casas, é construída pelo *habitus* adquirido, que lhes confere o repertório de práticas condizente com o que se chama de *experiência no magistério*.

A dependência de sobrevivência física e emocional fez com que os seres humanos vivessem sempre em grupos. Esses grupos aumentaram, tornaram-se sociedades e em sua complexidade foram configurando formas de controlar uns aos outros cada vez mais sofisticadas. Esse controle se inscreve nos corpos, constituindo o indivíduo tal qual o conhecemos nesse tipo de sociedade, neste contexto histórico. Os controles são interiorizados, sendo que o próprio indivíduo se reprime em função dos outros. Nessa sociedade específica são internalizados ainda outros esquemas de ação e percepção que aproximam grupos e os distinguem e distanciam de outros. Dessa forma, os indivíduos têm muito pouca originalidade. Agem como o grupo e com o grupo, por isso tanta vontade em parecerem diferentes, inventando mais normas e mais preceitos a seguir, e conquistando assim, sua individualização: em um conjunto tão grande de regras, parece que há diferenças, pois a combinação que cada um faz delas difere da combinação do outro, mas no fundo estão todas inseridas no espaço social.

Não se trata, entretanto de afirmar que a teoria do *habitus* dá à escola apenas uma função social de reprodução, pela qual Bourdieu foi tão duramente criticado. A escola é reprodutora sim, não há o que se negar, pois faz parte da sociedade que reproduz, por meio de seus membros, sua forma organizativa, para poder se perpetuar. Mas, não é só reprodução, o *habitus* - entendido como sistema de disposições duráveis e estruturas estruturadas que são também estruturantes, como princípio gerador de práticas e

representações (Bourdieu, 1982) - exprime um conceito de homem com uma capacidade de amoldamento muito grande, pois se é possível inculcar ações, então o indivíduo pode ser reinventado historicamente infinitas vezes, mudando-se as disposições inculcadas. Ouso dizer que, ao contrário do que a leitura menos atenciosa de Bourdieu oferece, a escola, para o autor, pode sim reverter o quadro reprodutor que ela mesma ajuda a cristalizar. Bastaria mexer com as inculcações de disposições sobre a relação do agente social com o conhecimento, pois, modificando as categorias de percepção e relação com o conhecimento é possível contribuir para uma nova produção do mundo social e não apenas sua reprodução. Aproveitar a potência geradora do *habitus* e aproximá-la da *tática* de Certeau (2008), que permite àquele desprovido de poder criar uma nova prática cultural no ato da ação cotidiana:

As táticas são procedimentos que valem pela pertinência que dão ao tempo – às circunstâncias que o instante preciso de uma intervenção transforma em situação favorável, à rapidez de movimentos que mudam a organização do espaço, às relações entre momentos sucessivos de um “golpe”, aos cruzamentos possíveis de durações e ritmos heterogêneos, etc. (Certeau, 2008, p.102).

Dessa forma, ambiciono que esse estudo, dentro dos limites de espaço, tempo, recursos e da capacidade da pesquisadora, possa contribuir para a compreensão da cultura da escola e para a formação dos professores, para que possa haver a criação do novo, do original, que, num lapso, transforma um momento e ao ser copiado, internalizado, acomodado nos sujeitos, modifique o *habitus* e, portanto, como seu complemento, a sociedade já estará, no mesmo momento histórico, modificada.

ANEXO 1 - Questionário

Prezado/a professor/a:

Essas questões que você irá responder serão fundamentais para a minha pesquisa de Doutorado sobre a trajetória de professores na PMSP. Se você quiser saber o andamento da pesquisa ou participar da 2ª. Etapa (entrevista) identifique-se e deixe um telefone para contato, caso contrário a identificação é facultativa.

1. Idade: _____
2. Sexo F () M ()
3. Qual a sua formação? _____
4. Você é casado(a) ou vive com um companheiro? S () N ()
5. Tem filhos? S () N ()
6. Quantos? _____
7. No que seu marido ou mulher trabalha? _____
8. Tem professores na família? S () N ()
9. Quem? (Mãe, pai, tia(o), irmã(o), etc.): _____
10. Há quanto tempo você está no magistério: _____ anos
11. Qual o seu cargo atual na PMSP? _____
12. Qual seu padrão e referência na carreira: _____
13. Há quanto tempo você está neste cargo?
() Menos de 1 ano () _____ anos
14. Você entrou na PMSP neste cargo? () Sim () Não. Se não qual era o seu cargo na época do ingresso?

15. Acumula cargos? () Sim () Não. Se sim quais?
R. _____
16. Para que turmas você já lecionou?
() Creche () Pré Escola () Pré ou 1º ano () 1ª série ou 2º ano () 2ª série ou 3º ano () 3ª série ou 4º ano () 4ª série ou 5º ano () Fund II () Ensino Médio () EJA
17. Atualmente você dá aula para quantas turmas? _____
18. Em que períodos?
() manhã () tarde () noite
19. Você dá aulas atualmente para quais níveis de ensino?
() Creche () Pré Escola () Pré ou 1º ano () 1ª série ou 2º ano () 2ª série ou 3º ano () 3ª série ou 4º ano () 4ª série ou 5º ano () Fund II () Ensino Médio () EJA
20. Para qual turma você prefere lecionar?
() Creche () Pré Escola () Pré ou 1º ano () 1ª série ou 2º ano () 2ª série ou 3º ano () 3ª série ou 4º ano () 4ª série ou 5º ano () Fund II () Ensino Médio () EJA
() Não tenho preferência
21. Por quantas escolas você passou desde que começou a lecionar? _____
22. Quais escolas? Siga a ordem: da primeira até aquela em que você está agora.

23. (Só para professores titulares): Quando você se removeu, foi por qual (quais) motivos? (Assinale quantos motivos quiser, mas coloque 1 para o mais importante, 2 para o segundo, assim por diante).

- queria trabalhar mais próximo de casa
- queria ir para uma escola com um projeto pedagógico melhor
- não se dava bem com o grupo de professores da escola
- não se dava bem com a direção da escola
- a escola ficava numa área muito violenta
- o trabalho com as crianças daquela comunidade era muito difícil
- o trabalho com as famílias era muito difícil
- não tinha parcerias, o trabalho era muito solitário.
- não tinha mais como contribuir na escola em que estava
- queria mudanças radicais
- outros

Quais? _____

24. (Só para professores titulares): Você pretende tentar remoção este ano?

- Sim Não

25. (Só para professores titulares): Por quê? (Assinale quantos motivos quiser, mas coloque 1 para o mais importante, 2 para o segundo, assim por diante).

- quero trabalhar mais próximo de casa
- quero ir para uma escola com um projeto pedagógico melhor
- não me dou bem com o grupo de professores da escola
- não me dou bem com a direção da escola
- a escola fica numa área muito violenta
- o trabalho com as crianças dessa comunidade é muito difícil
- o trabalho com as famílias é muito difícil
- não tenho parcerias, o trabalho é muito solitário.
- acho que não tenho mais como contribuir na escola em que estou
- quero mudanças radicais
- outros

Quais? _____

26. (Só para professores adjuntos): Você considera positivo trocar sempre de escola?

- Sim Não

Por quê?

27. (Para todos) Quando você pensa na sua carreira de professor, o que você planeja?

- dar aulas até me aposentar
- prestar outros concursos para coordenador pedagógico, diretor ou supervisor.
- abandonar o magistério
- diminuir o número de aulas
- dar aulas em escolas particulares
- outros.

Quais? _____

28. (Para todos) Você considera que hoje:

- está muito satisfeita com a sua atuação
- está satisfeita com a sua atuação dentro das condições de trabalho oferecidas
- está insatisfeita com a sua atuação
- outros. _____

29. (Para todos) Em qual escola você considera que teve mais prazer com o magistério?
Por quê?

30. (Para todos) O que você considera que contribuiria para a melhoria do seu trabalho?

31. (Para todos) Em que escola você gostaria de trabalhar e por quê?

32. (Para todos) Há quanto tempo você está nesta escola? _____

Obrigada pela participação!

Se desejar, preencha:

Nome: _____

Telefone para contato: _____

ANEXO 2

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Com as questões respondidas no questionário que entreguei na sua escola o ano passado, foi possível conhecer aspectos da remoção dos professores de modo mais coletivo. Nessa segunda fase estou interessada em saber como foram as mudanças de escola na sua trajetória de vida.

I – Sobre a família de origem:

- 1) Conte um pouco sobre você, onde nasceu, como foi sua infância. (explorar aspectos das disposições de origem – condições econômicas, tempo de estudo dos pais, dos irmãos, dificuldades financeiras, onde estudou).
- 2) Por que você escolheu ser professora?
- 3) Que características que você tem que você considera que a ajudam a ser professora?

II – Sobre a profissão:

- 1) Há quanto tempo leciona? Antes de formada e depois de formada?
- 2) Como foi seu início como professora?
- 3) Onde?
- 4) Quais as suas dificuldades no começo?
- 5) A escola exigiu alguma coisa de você? Que tipo de coisas?
- 6) E seus colegas?
- 7) Há quanto tempo leciona na rede municipal?
- 8) Há quanto tempo leciona nesta escola?

III – Sobre a remoção (seguir o questionário já respondido pela professora):

- 9) Vi que você passou por X escolas, conte-me como foram essas mudanças. (explorar os aspectos de cada escola e aprofundá-los)
- 10) E como você fazia para conciliar o trabalho com os compromissos e afazeres em relação à sua família?
- 11) Alguma vez você se sentiu prejudicada com essas mudanças?
- 12) Como as mudanças facilitaram sua vida?
- 13) Vejo que você permaneceu (mudou de) na escola, como se sente e porque decidiu ficar (ou sair)?
- 14) A primeira vez que você mudou de escola o que a nova escola exigiu de você?
- 15) O que você teve que aprender ou fazer para se adaptar a essa nova escola?
- 16) Quais as dificuldades que você enfrentou?
- 17) O que você sabia, que facilitou sua adaptação na nova escola?
- 18) Como foi recebida pela direção? E pelos colegas? E pelos alunos?
- 19) Como a escola se organizava? Como eram as escolhas das séries, dos períodos, das turmas?
- 20) Como era a relação com os pais? (Reuniões, APM, casos de indisciplina).
- 21) Você passou por momentos de mal estar por desconhecer alguma regra ou costume da escola? Qual(is)?
- 22) A que foi mais fácil se adaptar: aos novos alunos, à direção ou aos colegas? Por quê?
- 23) Como foi que você passou a se sentir incluída na escola?
- 24) Repetir as perguntas 29 a 38 para cada escola pela qual a professora passou.
- 25) Quais as principais diferenças entre as escolas pelas quais você passou?
- 26) O que você considera absolutamente comum a todas as escolas pelas quais você passou?
- 27) O que é mais importante saber ou fazer para se adaptar numa escola?
- 28) Onde foi mais difícil a adaptação? Por quê?

IV – Carreira

- 29) Conte sobre sua carreira na prefeitura como você ingressou (seguir as respostas do questionário), acúmulo de cargo.

- 30) E financeiramente, como você e sua família fazem? Dependem do seu emprego? (Perguntar sutilmente).
- 31) Você evolui na carreira?
- 32) O que você considera que facilita a sua carreira?
- 33) O que atrapalha?

V – A escola (se as questões não tiverem sido respondidas já no item III)

- 34) Como é seu grupo de trabalho nesta escola?
- 35) E os alunos?
- 36) Que série dá aulas?
- 37) Como foi designada essa série?
- 38) Você gosta de dar aulas nessa série?
- 39) Qual série preferiria?
- 40) Quais as coisas que você gosta nessa escola?
- 41) Do que você não gosta?
- 42) Vejo que você gostou mais de trabalhar na (consultar o questionário) escola. Conte um pouco como era o trabalho nesta escola. (Se for a que está, pedir detalhes da organização da escola).
- 43) Quais as diferenças entre as escolas que você já lecionou?
- 44) Quais as semelhanças?
- 45) O que é mais importante saber ou fazer para se adaptar numa escola?

VI – Deslocamentos

- 46) Como você vai trabalhar (com que meio de locomoção)?
- 47) Sempre foi assim? Como você fazia?
- 48) Você gosta de morar em São Paulo? Por quê?
- 49) Como é o bairro da escola? O que você gosta nele?
- 50) Como eram os bairros das outras escolas?
- 51) Você considera que tem um padrão de vida bom diante do empenho no trabalho? Por quê?

VII – Outros aspectos

- 52) Quem você considera que mais te ensinou a ser professora? (Suas professoras da infância, seus professores da Faculdade, suas colegas de profissão, o(a) diretor(a) da escola, parentes?)
- 53) Qual dessas escolas te ensinou mais? Por quê?
- 54) O que você aprendeu nas escolas em que deu aulas e que a Faculdade não te ensinou?
- 55) Se pudesse escolher, o que você mudaria na sua vida profissional?
- 56) Verificar no questionário os motivos dados para a mudança de escola e perguntar por que é importante ficar próximo à escola (se esse for o motivo).
- 57) Verificar no questionário estado civil e quantidade de filhos e perguntar como a carreira de professor interfere na vida particular (facilidades e dificuldades - Ex. carga horária, deslocamento, organização da vida doméstica, busca de parceiros, escola como universo feminino, etc.).
- 58) Tem coisas que você ainda sonha e não conseguiu realizar profissionalmente?
- 59) E em termos de condições materiais de vida?
- 60) E na realização pessoal?
- 61) Por que você acha que predominantemente mulheres seguem o magistério? Você acha que essa sua trajetória teria sido diferente se você fosse homem? Em quais aspectos?
- 62) Algo que eu não perguntei que você considere importante falar ou comentar?
- 63) Agradecimento e encerramento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Jânio Jorge Vieira de. 2003. *Educação e gênero: homens no magistério primário de Teresina (1960 a 2000)*. Dissertação de Mestrado em Educação, Fundação Universidade Federal do Piauí.
- ALVES, Aiene Rebouças. 1998. *Vidas em confronto: processo de formação docente e trajetória profissional*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- ANDRADE, Mario. 2001. *Macunaíma – O herói sem nenhum caráter*. Belo Horizonte: Villa Rica. *Macunaíma: o herói sem nenhum caráter*. 32 ed. Texto revisto por Telê Porto Ancona Lopez. Belo Horizonte/Rio de Janeiro, Livraria Garnier (Coleção dos Autores Modernos da Literatura Brasileira).
- APPLE, Michael. 1995. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Rio Grande do Sul: Porto Alegre: Artes Médicas.
- ARAÚJO, Fernanda. 2002. *Indisciplina e poder*. in *Revista Elo*, n.9, 12/12/2002, disponível pela internet em 03/01/09: http://www.cf-francisco-holanda.rcts.pt/public/elo9/elo9_26.htm.
- AUAD, Daniela. 2006. *Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola*. São Paulo: Contexto.
- BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. (organizador). 2002. *Burnout: Quando o trabalho ameaça o bem estar do trabalhador*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- BOLÍVAR, Antonio (organizador). 1999. *Profissão Professor: O Itinerário profissional e a construção da escola*. Bauru: EDUSC.
- BORBA, Amândia Maria de. 1999. *Identidade em construção: investigando professores das séries iniciais do ensino fundamental na prática da avaliação escolar*. Tese de Doutorado em Educação (Currículo), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- BOURDIEU, Pierre. 2006. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- _____. 2004. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense.
- _____. 2003a. *Razões Práticas – Sobre a Teoria da Ação*. Campinas: Papyrus.
- _____. 2003b. *Escritos de educação*. In: NOGUEIRA, M. A. CATANI, A. (organizadores). Vozes. Petrópolis. Rio de Janeiro.
- _____. 2003c. *A Dominação Masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- _____. 2003d. *A Miséria do Mundo*. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes.
- _____. 1994a. *Esboço de uma sociologia da prática*. in ORTIZ, Renato (Org.). *Pierre Bourdieu: Sociologia*. São Paulo: Ática.
- _____. 1994b. *A economia das trocas lingüísticas*. In in ORTIZ, Renato (Org.). *Pierre Bourdieu: Sociologia*. São Paulo: Ática, p.156-183.

_____. 1983. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero.

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean Claude. 1982. *A Reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves.

BRANDÃO, Zaia. 2000. Entre questionários e entrevistas. In NOGUEIRA, M. A., ROMANELLI, G. e ZAGO, N. (orgs.). *Família & escola – trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis / RJ: Vozes:171-183.

_____. 1992. A teoria como hipótese. in *Teoria & Educação*, nº 5, 161-169.

BRANDÃO, Zaia, LELLIS, Isabel. 2003. Elites acadêmicas e escolarização dos filhos. In *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 509-526, agosto 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

CARDOSO, Terezinha. Maria. 2002. A Cultura da escola engendrada nos espaços/tempos do cotidiano escolar. In: *XXV Reunião Anual de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação - ANPED*, 2002, Caxambu. CD Rom, 2002. p. 1-16.

CARLOTTO, Mary Sandra. 2003. Burnout e o trabalho docente: considerações sobre a intervenção. *Revista Eletrônica InterAção Psy – Ano 1, nº 1- Ago 2003 – p. 12-18.*

CARMINATI, Celso João. 2003. *Formação e docência: a trajetória de professores de filosofia de ensino médio*. Doutorado em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

CARRERAS, Carles. 2004. Fragmentos de São Paulo, metrópole de um primeiro mundo fragmentado. in CARLOS, Ana Fani Alessandri; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. *Geografias de São Paulo*. São Paulo: Contexto.

CARVALHO, H. T. T. K. 1995. A professora primária: amor e dor. In: CODO, W.; SAMPAIO, J. J. C. (orgs.). *Sofrimento psíquico nas organizações: saúde mental e trabalho*. Petrópolis: Vozes.

CARVALHO, Marie Jane Soares. 1990. *Mulher profissão professora: acaso ou necessidade*. Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Educação.

CASTRO, Magali de. 1998. Um estudo das relações de poder na escola pública de ensino fundamental à luz de Weber e Bourdieu: do poder formal, impessoal e simbólico ao poder explícito. *Revista da Faculdade de Educação*. [online]. v. 24, n. 1, pp. 9-22. Disponível pela internet em 03/01/09:http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000100002&lng=en&nrm=iso&tlng=ptpt

CATANI, Denice Bárbara, BUENO, Belmira Oliveira, SOUSA, Cynthia Pereira de, SOUZA, M. Cecília C. C. 2003. *Docência, memória e gênero – estudos sobre formação*. São Paulo: São Paulo: Escrituras.

CAVACO, Maria Helena. 1999. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. in NÓVOA, Antonio. *Profissão Professor*. Porto Editora. Portugal.

CERTEAU, Michel de. 2008. *A Invenção do Cotidiano*. Petrópolis: RJ: Vozes.

CHARTIER, Anne-Marie. 2005. Escola, cultura e saberes. in XAVIER, Libânia Nacif; CARVALHO, Marta Maria Chagas de; MENDONÇA, Ana Waleska; CUNHA, Jorge Luiz da (organizadores). *Escola, cultura e saberes*. Rio de Janeiro: Editora FGV.

CHRISTÓVÃO, Ana Carolina; ZUCCARELLI, Carolina Soares; CID, Gabriel da Silva Vidal. 2008. Segregação Urbana e Escola: ensaio sobre os impactos da desorganização social do território nas chances de êxito escolar. in *32º Encontro Anual da ANPOCS*, GT 17: Educação e Sociedade, Disponível pela internet, em : 03/01/09:
http://200.152.208.135/anpocs/trab/adm/impresao_gt.php?id_grupo=65&publico=S

CODO, W. 1999. *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes.

COLUS, Fátima Aparecida Maglio; LIMA, R. C. P. . 2006. Representação Social de Professores sobre a Família do Educando com Dificuldades de Aprendizagem. In: Congresso Internacional em Educação Escolar, 2006, Araraquara.

CORONA, Cíntia Renata. 2004. *Trajetórias dos professores de psicologia do Espírito Santo: atuação e identidade profissional*. Mestrado em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo.

CORREA, Licinia Maria. 2008. Entre apropriação e recusa: os significados da escolarização para jovens urbanos e pobres. *32º Encontro Anual da ANPOCS*, GT 17: Educação e Sociedade, Disponível pela internet, em 03/01/09:
http://200.152.208.135/anpocs/trab/adm/impresao_gt.php?id_grupo=65&publico=S

CRUZ, Livia Lara da. 2008. *Magistério e cultura: a formação cultural dos professores e sua percepção das potencialidades educativas dos museus de arte*. Dissertação de Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CUNHA, Euclides da. 1982. Os sertões. São Paulo: Abril.

CUNHA, José Marcos Pinto. 2003. Redistribuição espacial da população: tendências e trajetórias. in *São Paulo em Perspectiva*, nº 17 (3-4):218-233.

CUNHA, Maria Isabel. 1999. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. in VEIGA, Ilma Passos Alencastro, CUNHA, Maria Isabel (organizadoras). *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus.

DAMATTA, Roberto A. 1997. *Carnavais, Malandros e Heróis – Para uma sociologia dos dilemas brasileiros*. Rio de Janeiro: Rocco.

DAMASCENO, Áurea Regina. 2007. *Das condições objetivas às representações de “boa” escola – um estudo das representações dos atores do processo educativo escolar*. Tese de Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

DELSAUT, Yvette. 2005. Entrevista de Pierre Bourdieu com Yvette Delsaut: sobre o espírito da pesquisa. *Tempo Social*. São Paulo, v. 17, n. 1, June 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702005000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04/01/09. doi: 10.1590/S0103-20702005000100008.

DICKEL, Adriana. 1996. *O esforço coletivo de reapropriação do trabalho docente na trajetória de um grupo de professoras municipais de periferia: um projeto em construção*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Campinas.

DONADUZZI, Anelise. 2003. *Explico uma vez, eles fazem: a representação social do bom aluno entre as professoras do ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade do Vale do Itajaí.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena Galvão Frem. *O professor e seu desenvolvimento profissional: Superando a concepção do algoz incompetente*. Cad. CEDES v.19 n.44 Campinas Abr. 1998.

DUBAR, Claude. 1997. *A socialização – construção das identidades sociais e profissionais*. Portugal: Porto Editora.

DURÃES, Sarah Jane. 1995. *Percurso escolar, origem social e gênero na escolha pelo magistério*. Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais. Educação.

ELIAS, Norbert. 1997. *Os Alemães: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

_____. 1994. *A Sociedade dos Indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

_____. 1993. *O processo civilizador*. Volume 2. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

_____. 1990. *O processo civilizador*. Volume 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. 2000. *Os Estabelecidos e os Outsiders: Sociologia das Relações de Poder a partir de uma Pequena Comunidade*. Rio de Janeiro : Jorge Zahar.

ESTEVE, José Manuel. 1999. *O mal-estar docente – A sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru: Edusc.

ESTRELA, Maria Helena. 1997. Introdução. in *Viver e construir a profissão docente*. Porto Editora. Portugal.

FERNANDES FLORESTAN. 2008. *Sociedade de classes e subdesenvolvimento*. São Paulo: Global.

FERREIRA, Marcos Paulo. 2006. *Concursos, ingresso e profissão docente: um estudo de caso de professores de história (São Paulo, 2003-2005)*. Dissertação de Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade, PUC/SP.

FERREIRINHO, Viviane C. 2004. *Começar de novo. Práticas de socialização do professor em início de carreira*. Dissertação de Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

_____. 2007. As escolas de passagem e a configuração do espaço social. In: *VII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, 2007, Vitória - ES. Desafios da educação básica - a pesquisa em educação*.

FRANCISCO, Iraci José. 2006. *A Atuação do Diretor de Escola Pública: Determinações Administrativas e Pedagógicas do Cotidiano Escolar*. Dissertação de Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

FREITAS, Maria Nivalda Carvalho de. 2000. *O professor iniciante e suas estratégias de socialização profissional*. Dissertação de Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

FREYRE, Gilberto. 2006. *Casa grande & Senzala*. São Paulo: Global.

_____. 1963. *Sobrados e mocambos*. Portugal: Lisboa: Editora Livros do Brasil.

GESQUI, Luiz Carlos. 2008. *Organização da escola, absenteísmo docente, discente e rendimento escolar*. Dissertação de Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

GIMENO SACRISTÁN, J. 1999a. *Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores*. in NÓVOA, Antonio (organizador). *Profissão Professor*. Porto Editora.

_____. 1999b. *Poderes Instáveis em Educação*. Rio Grande do Sul: Porto Alegre: Artmed.

_____. 1998. *Reformas educativas y reforma del Currículo: anotaciones a partir de la experiencia española*. in II Seminário Internacional - *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação, da PUC/SP.

GOUVEIA, Aparecida Joly. 1970. *Professoras do amanhã: um estudo de escolha ocupacional*. São Paulo: São Paulo: Livraria Pioneira Editora, Coleção Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais.

GUIMARÃES, Ana Archangelo & al. 2006. *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. São Paulo: Loyola.

GUARNIERI, Maria Regina. 2000. *Aprendendo a Ensinar – O Caminho nada suave da docência*. Campinas: Autores Associados.

HARGREAVES, Andy. 1999. *Hacia una geografía social de la formación docente*. in RASCO, Angulo; BARQUIN RUIZ, J. Y.; PÉREZ GOMES, Antonio. *El desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid-España: Akal.

HERRLEIN, Maria Bernardete Petersen. 1995. *Professoras: uma lição de vida*. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

HÉRNANDEZ, Fernando. 1998. *Como os docentes aprendem*. In Revista Pátio, ano I, nº. 4, fev/abr, p. 9 – 13.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. 1997. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras.

HUBERMAN, Michaël. 2000. *O ciclo de vida profissional dos professores*. in NÓVOA, Antonio (organizador). *Vidas de Professores*. Porto Editora. Portugal.

JULIA, Dominique. 2001. A Cultura Escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. N.º. 1, janeiro/junho, p. 9-43.

KNOBLAUCH, Adriane. 2005. Algumas tendências de pesquisa sobre formação docente e o aprendizado da profissão. Texto publicado no Congresso Internacional Educação e Trabalho: representações sociais, competências e trajetórias profissionais. Portugal, Aveiros.

_____. 2008. *Aprendendo a ser professora: um estudo sobre a socialização profissional de professoras iniciantes no município de Curitiba*. Tese de Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

KOWARICK, Lúcio. 2003. Sobre a vulnerabilidade socioeconômica e civil: Estados Unidos, França e Brasil. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v.18, n.51, p. 61-85, fev/2003.

LAHIRE, Bernard. 2005. Patrimônios individuais de disposições – Para uma sociologia à escala individual. in *Sociologia, problemas e práticas*, n.º 49, pp. 11-42.

_____. 2003. Crenças coletivas e desigualdades culturais. in *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 24, n. 84, p. 983-995, setembro 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

_____. 2002. *Homem Plural*. Editora Vozes. Petrópolis. Rio de Janeiro.

LASSANCE, Maria Célia Pacheco. 1987. *A profissionalização da mulher: um estudo da identidade profissional em adultos jovens em profissões tradicionalmente masculinas e tradicionalmente femininas*. Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Educação.

LEFEBVRE, Henri. 1991. *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo, SP: Editora Ática S.A.

_____. 1974. *The production of space*. United Kingdom: Blackwell Publishing.

LÉLIS, Isabel. (2001). Profissão Docente: uma rede de histórias. in *Revista Brasileira de Educação*, maio/jun/jul/ago/2001, n.º 17. Editora Autores Associados.

_____. (1996). *A polissemia do magistério; entre mitos e histórias*. Tese de Doutorado em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

LEVIN, Jack. 1985. *Estatística aplicada a ciências humanas*. Harbra. São Paulo.

LIMA, Elizabeth Miranda de. 2002. *De aprendiz a mestre: trajetórias de construção do trabalho docente e da identidade profissional*. Tese de doutorado em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

LUCIANO, Eliana Aparecida De Souza. 2006. *Representações de professores do ensino fundamental sobre o aluno*. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Universidade de São Paulo/Ribeirão Preto.

LÜDKE, M. Os professores e sua socialização profissional. In: REALI, A.M.M.R. e MIZUKAMI, M.G.N. *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos - S.P.: EDUFSCar/FINEP, 1996, p.25-46.

MAGALHÃES, Cleidilene Ramos. 2004. *Escola e família: mundos que se falam? - Um estudo no contexto da implementação da Progressão Continuada*. Tese de doutorado em Educação, Universidade Federal de São Carlos.

MARICATO, Ermínia. 2000. Urbanismo na periferia do mundo globalizado - Metrôpoles brasileiras. in *São Paulo em Perspectiva*, 14(4). Disponível em 04/01/09 pela internet: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n4/9749.pdf>

MARIN, A. J. Propondo um novo paradigma para formar professores a partir das dificuldades e necessidades históricas nessa área. In: REALI, A.M.M.R. e MIZUKAMI, M.G.N. (Orgs.) *Formação de Professores: Tendências Atuais*. São Carlos: EDUFSCAR/Finep, 1996, p. 153-165.

MARIN, Alda J., GIOVANNI, Luciana M. e GUARNIERI, Maria Regina. 2004. Formação e ação docentes: tempos sombrios os que se delineiam para o futuro. in ROMANOWSKI, Joana P.

MARTINS, Antonio Norberto. 2004. *Perfil sócio-cultural dos professores da rede oficial de ensino da capital do Estado de São Paulo: reflexão sobre as relações entre práticas culturais e profissão docente a partir de uma amostra*. Tese de Doutorado em educação, Universidade de São Paulo.

MARTINS, José de Souza. 1997. *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus.

MARTINS, Pura Lúcia O., JUNQUEIRA, Sérgio Rogério A. 2004. *Conhecimento local e conhecimento universal: práticas sociais: aulas, saberes e políticas*. Publicação do XII ENDIPE. Curitiba: Editora Universitária Champagnat.

MORGAGE, Graciela. 2007. Burocracia educativa, trabajo docente y género: supervisoras que conducen “poniendo el cuerpo”. in *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 400-425, maio/ago. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>, em 17/04/2008.

MURTA, Cláudia. 1999. *Ambivalência na prática pedagógica: uma leitura a partir de Sigmund Freud*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba.

NACARATO, Adair Mendes; VARANI, Adriana; CARVALHO, Valéria. 2000. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível... abrindo as cortinas. In: GERALDI, Corinta Maria Geraldi.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (orgs.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado de Letras.

NOGUEIRA, Maria Alice. 1990. A sociologia da educação no final dos anos 60 / início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. In *Aberto*, Brasília, ano 9, n. 46, abr./jun.

_____; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. 2004. *Bourdieu e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, Coleção Pensadores & Educação.

NÓVOA, Antonio. 1999. O passado e o presente dos professores. in NÓVOA, Antonio (organizador). *Profissão Professor*. Porto Editora.

_____. 1992. Para uma análise das instituições escolares. in Nóvoa, Antonio (org.), *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote. (p.15 - 43)

_____. 1991. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria e Educação*, nº 4, p. 109-139.

OLIVEIRA, Maria Kirilos Mattar de. 2003. *A construção dos saberes docentes: um estudo a partir da trajetória de professores da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental em Maceió-AL*. Mestrado em Educação, Universidade Federal de Pernambuco.

ORTIZ, Renato. 1994. *Pierre Bourdieu: Sociologia*. São Paulo: Ática.

OZGA, Jenny; LAWN, Martin. 1991. O trabalho docente: interpretando o processo de trabalho do ensino. in *Teoria & Educação*, nº 4, p. 140-158.

PAIXÃO, Lea Pinheiro. 2005. Significado da escolarização para um grupo de catadoras de um lixão. In *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 124, p. 141-170, jan/abr/2005.

PAUGAM, Serge. 2004. Desigualdades e rupturas sociais: o debate dos indicadores, métodos e comparações. in VÉRAS, Maura Pardini Bicudo (editora e organizadora). 2004. *Hexápolis – Desigualdades e rupturas sociais em metrópoles contemporâneas – São Paulo, Paris, Nova York, Varsóvia, Abidjan, Antananarivo*. São Paulo: São Paulo. Educ.

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. 2007. *Professores de séries iniciais do ensino fundamental em escolas públicas estaduais de São Paulo: posições sociais e condições de vida e de trabalho*. Tese de Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

PEREIRA, Gilson Ricardo de Medeiros. 1997. A arte de se ligar às coisas da cultura: escola e lei do retorno do capital simbólico. in *Educação e Sociedade*, nº 60, pp. 36-50, dez/1997.

PEREIRA, Luiz. 1969. *O magistério primário numa sociedade de classes*. São Paulo: São Paulo: Livraria Pioneira Editora, Coleção Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais.

PEREIRA, Maria do Socorro. 1990. *Família e trabalho na construção da identidade feminina (um estudo da mulher profissional qualificada de campina grande)*. Mestrado. Universidade Federal da Paraíba/Campina Grande. Sociologia Rural.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. 2001. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed.

PIMENTA, Selma Garrido. 1993. Questões sobre a organização do trabalho na escola. *Idéias*, São Paulo, v. 16, p. 78-83, 1993.

PIZZO, Silvia Vilhena. 2004. *O início da docência e a trajetória profissional segundo a visão de professoras em final de carreira*. Mestrado em Educação, Universidade Federal de São Carlos.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. 2005. *O Coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. São Paulo: Loyola.

RODRIGUES, Nina. 2008. *Os africanos no Brasil*. São Paulo: Madras.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. 2002. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. in *Revista Brasileira de Educação*, maio/jun/jul/ago, nº20.

RIBEIRO, Luiz César de Queiroz. 2005. Segregação residencial e segmentação social: o “efeito vizinhança” na reprodução da pobreza nas metrópoles brasileiras. in *Cadernos Metrópole – desigualdade e governança*, n. 13, pp. 47-70. São Paulo: São Paulo. Editora PUC/Educ.

RIBEIRO, Luiz César de Queiroz; KOSLINSKI, Mariane Campelo. 2008. A Metrópole e a questão social. in *32º Encontro Anual da ANPOCS GT02*: Disponível pela internet, em 03/01/09: <http://www.observatoriodasmetropoles.ufrj.br/TrabalhoANPOCS2008.pdf>

SCHWARCZ, Lilia Katri Moritz. 1994. Complexo de Zé Carioca: Notas sobre uma identidade mestiça e malandra. Anais da ANPOCS. Disponível pela internet no sítio: http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_29/rbcs29_03.htm, em 23/11/08.

SILVA, Erineusa Maria da . 2002. *As relações de gênero no magistério – a imagem da feminização*. Vitória: EDUFES, CCHN Publicações.

SILVA, Luiz Antonio Machado da. 2000. Sociabilidade violenta: uma dificuldade a mais para a ação coletiva nas favelas. in *Democracia Viva*, n. 8. Disponível pela internet em 03/01/09: http://www.ibase.br/anexos/ibase_dvb_capitulo4.pdf

SPÓSITO, Marília Ponte. 1988. *A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares*. Tese de Doutorado em Educação, Universidade de São Paulo.

TARDIF, Maurice. 2002. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. 2000. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 73, p.209-244, dez. 2000.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. 2004. História oral e educação virtualidades, impregnações, ressonâncias. in ROMANOWSKI, Joana P., MARTINS, Pura Lúcia O., JUNQUEIRA, Sérgio Rogério A. *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Publicação do XII ENDIPE. Curitiba: Editora Universitária Champagnat.

_____. 2003. Por entre planos, fios e tempos: a pesquisa em sociologia da educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Maria Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). *Itinerários de pesquisa – Perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. DP&A Editora. Rio de Janeiro.

TORRES, Haroldo da Gama; PAVEZ, Thais Regina; GOMES, Sandra; BICHIR, Renata Mirandola 2006. Educação na periferia de São Paulo: ou como pensar as desigualdades educacionais?. Texto apresentado no Workshop *Neighborhood effects, educational achievements and challenges for social policies*. Rio de Janeiro, agosto. Disponível pela internet, em 20/09/2007, no sítio http://www.centrodametropole.org.br/pdf/2007/Torres_Carpim_Gomes_e_Bichir_Educacao_final.pdf

VASCONCELLOS, Maria Drosila. 2004. A escola da periferia: escolaridade e segregação nos subúrbios. in *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 86, p. 273-278, abril 2004 273. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

VEENMAN, Simon. 1984. Perceived Problems of Beginning Teachers. *Summer*, Vol. 54, n. 2.

VÉRAS, Maura Pardini Bicudo. 2000. *Trocando olhares: uma introdução à construção sociológica da sociedade*. São Paulo: SP. Educ, Studio Nobel.

VIEIRA, Cristina Rocha; RELVAS, Ana Paula. 2003. *A(s) Vida(s) do professor – escola e família*. Coimbra: Quarteto.

VELHO, Gilberto. 2001. O desafio da violência. in *Violência faces e máscaras*, © SBPC/Labjor, Brasil. Disponível pela internet em 04/01/09: <http://www.comciencia.br/reportagens/violencia/vio09.htm>

_____. 1995. Estilo de vida urbano e modernidade. in *Estudos Históricas, Rio de Janeiro*, vol. 8, n.16, 1995, p.227-234.

VIÑAO FRAGO, Antonio. 2004. El derecho a la educación, las políticas neoconservadoras y la ley de calidad. Conferência apresentada na II Jornadas de Fedicaria-Aragón sob o título de Outra escuela es necesaria, Huesca, 6 e 7 de fevereiro de 2004, disponível pela rede no sítio: http://www.fedicaria.org/miembros/fedAragon/K/2_vinao.htm

_____. 2001. Fracasan las reformas educativas? La respuesta de un historiador. In Sociedade Brasileira de História da Educação (Organizadora). *Educação no Brasil – Campinas*, SP: Autores Associados: São Paulo: SBHE. (Coleção memória da educação).

_____. 1998. Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes. *Culturas y Civilizaciones – III Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea*. Universidad de Valladolid. Espanha.

WEBER, Max. 1963. Burocracia. In *Ensaio de Sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

YOUNG, Carlos Eduardo Frickmann; LUSTOSA, Maria Cecília Junqueira. 2003. A questão ambiental no esquema centro-periferia. in *ECONOMIA*, Niterói (RJ), v.4, n. 2, p.201-221, jul./dez.

ZEICHNER, Kenneth M., GORE, Jennifer. 1990. Teacher Socialization. Handbook of Research on Teacher Education. New York; Macmillan, disponível pela internet no site: <http://ncrtl.msu.edu/http/ipapers/html/pdf/ip897.pdf>, em 26, fev. 2006.