

ENTRE FALTAS E ESTRELAS: CONTROLE E DISCIPLINA NO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORAS

Adriane Knoblauch – UFPR

O presente artigo traz uma reflexão a respeito do processo de socialização profissional de professoras iniciantes. Trata-se de um grupo de cinco professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental que iniciaram sua carreira profissional em uma escola da periferia da cidade de Curitiba. Os dados para esta pesquisa foram coletados por meio da observação dessas professoras nos momentos de planejamento coletivo e outros momentos de convívio, como o recreio e horário de almoço, além do acompanhamento de reuniões e Conselho de Classe. As observações ocorreram de forma sistemática e contínua ao longo do primeiro semestre de 2006 nos dias de planejamento das professoras em início de carreira da escola escolhida para esta pesquisa: segundas-feiras pela manhã, quartas-feiras e sextas-feiras pela tarde. Para complementar a observação, entrevistas foram concedidas pelas professoras iniciantes e outros profissionais da escola também durante o primeiro semestre de 2006, totalizando 11 horas de entrevistas que foram transcritas para posterior análise.

Optou-se pela observação desses momentos e não da atuação em sala de aula pela constatação de uma lacuna nos estudos sobre formação de professores. Após uma cuidadosa revisão da literatura, foi possível constatar que, apesar de intensificada nas últimas décadas, a pesquisa sobre formação docente recai persistentemente sobre dois focos: formação inicial e, em menor número, formação continuada. Há poucos estudos sobre socialização profissional e os localizados colocaram foco no aprendizado das questões pedagógicas (LUDKE, 1996; SCHAFFEL, 1999; MOGONE, 2001; LOUREIRO, 1997; GUARNIERI, 1996, entre outros). Assim, há uma série de questões descobertas, de caráter mais sociológico, que também dizem respeito à formação de professores e que precisam ser conhecidas para que se possa, efetivamente, melhorar a qualidade da educação, pois seu conhecimento pode trazer pistas para mudanças na forma como cursos de formação de professores são organizados atualmente.

Com base nos estudos de Pierre Bourdieu, socialização profissional foi entendida como o processo pelo qual ocorre a incorporação de aspectos do habitus próprio de um grupo profissional que se dá a partir do habitus de origem dos agentes. Em se tratando do grupo docente, o habitus a ser adquirido está sendo entendido aqui

por aspectos presentes na cultura escolar que orientam ações e comportamentos em seu interior.

Cultura escolar está sendo entendido aqui como “um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (JULIA, 2001, p. 10, grifos do autor). São normas e práticas, portanto, que definem a rotina da escola e seu fazer diário que não são construídas ao acaso, não são, contudo, completamente dependentes do contexto mais amplo e, tampouco, completamente independentes. Para compreender tal relação, Viñao Frago (1996) sugere que se faça o cotejamento entre a teoria educacional mais ampla de um determinado período histórico, o texto legal da uma determinada reforma e as práticas da escola. Tal procedimento, segundo ele, permite compreender a relativa autonomia da cultura da escola frente às imposições de reformas externas e a permanência de práticas, muitas vezes, contrárias ao conteúdo da reforma em questão, tendo em vista a sua incorporação na rotina e na forma de fazer das pessoas que habitam o interior da escola. Ainda a esse respeito, Viñao Frago (2000) afirma que existe uma “gramática da escola” que é transmitida de geração em geração pelos professores e apreendida por meio da experiência docente. Ou seja, são regularidades institucionais cristalizadas pelo tempo no interior das escolas que orientam comportamentos e mentalidades no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Tais aspectos precisam ser aprendidos para garantir a permanência das professoras em início de carreira no seu grupo profissional. A premissa central da pesquisa é que a formação docente é um processo amplo que tem início antes mesmo da preparação formal para o trabalho e que continua, ainda que de forma difusa, quando as professoras ingressam em sua carreira e assumem o trabalho com os alunos. Ou seja, há um modo escolar de socialização que predomina nas diferentes escolas, com seus componentes e efeitos inconscientes, com suas regras e elementos definidos e que garante a “unidade de uma configuração histórica particular” (VINCENT, LAHIRE E THIN, 2001, p. 9). É essa socialização que interessa para este trabalho, pois esse processo conforma alunos e também professores que já passaram por esse processo de socialização enquanto alunos e que ainda passam por toda a carreira profissional, tendo em vista que há uma cultura que orienta condutas a serem seguidas e ações a serem implementadas que deve ser aprendida pelos novos integrantes desse grupo profissional. Isto é, aprender a ser professor envolve questões pedagógicas e outras questões que vão além delas. Há toda uma trama de significados, normas,

valores, rituais, conhecimentos específicos da profissão docente e próprios da cultura escolar que não são explicitamente ensinados nos cursos, mas que devem ser aprendidos tanto para adaptação ao seu grupo como para desempenho profissional. Há uma cultura docente profissional que deve ser adquirida e as pesquisas indicam que muitos desses aspectos são incorporados no início da carreira docente, de modo que as escolas que recebem as professoras iniciantes assumem papel importante nesse processo (CAVACO, 1995; SILVA, 1997; FERREIRINHO, 2004).

Assim, o que se pretende responder com este artigo é: quais normas e valores um grupo de professoras iniciantes incorpora no início de sua carreira profissional? Que marcas a escola deixa nessas professoras? De que modo as professoras reagem em face de tais interferências?

1) Socialização como processo de reestruturação do habitus

A temática relativa aos processos de socialização sempre esteve presente no campo da sociologia, com mais ou menos força em diferentes períodos. Inicialmente em Durkheim, a socialização é vista como um amplo processo de aprendizagem das normas sociais, por meio da inculcação dos valores da família e demais instituições da sociedade, de forma a contribuir para o controle social, por meio do desenvolvimento da consciência coletiva. Essa visão determinista coloca todo o peso no polo da sociedade e das questões objetivas, deixando pouco espaço para o sujeito. (DUBAR, 1997; BELLONI, 2007). Por outro lado, perspectivas mais próximas à fenomenologia passaram a colocar o peso no indivíduo, de modo que a relação entre indivíduo e sociedade sempre esteve presente nas discussões sociológicas, ora pendendo para um polo, ora para outro. Ao longo do desenvolvimento do pensamento sociológico, no entanto, diferentes correntes tentaram superar tais contradições, dentre as quais, destaca-se aqui o esforço de Norbert Elias e Pierre Bourdieu.

Em toda obra de Bourdieu é possível perceber a tentativa de desenvolver uma teoria do conhecimento sociológico que ultrapasse o objetivismo mecanicista e o subjetivismo idealista. O conceito de habitus, então, além de servir como um instrumento rico para compreender o processo de constituição histórico-social do agente, pois é considerado como “um sistema de disposições socialmente constituídas” (Bourdieu, 2004a, p. 191) é importante também para compreender a própria forma de

análise sugerida por Bourdieu, que aponta para a necessidade de construção de um conhecimento praxiológico que tem como objeto:

(...) não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, isto é, o processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade (Bourdieu, 2003a, p. 40).

Para Bourdieu, então, é o conceito de habitus e o modo de operar com ele que permitem essa compreensão, pois busca “o modo de engendramento das práticas” (Bourdieu, 2003a, p. 53), ou seja, o princípio explicativo destas, considerando a relação entre o espaço social, a posição social do agente e a atuação dele nesse espaço.

As diferentes espécies de capital reforçam esta compreensão relacional da sociedade, pois permitem compreender que uma classe social, ou fração de classe, só pode ser definida em relação a outras classes, de forma que a abordagem econômica, apesar de central, não pode ser considerada o único mecanismo de diferenciação social. Mas, ao contrário, é o volume dos diferentes tipos de capital e a sua estrutura que permitem a constituição de diferentes tipos de habitus de classe.

A compreensão da relação entre diferentes tipos de capitais e espaço social, assim como a compreensão do habitus como fruto de uma trajetória social e histórica dos agentes se faz necessária para evitar uma análise reducionista e determinista do real. Ao descrever o habitus como um sistema de disposições incorporado que orienta a escolha das práticas, ou quando utiliza a metáfora da orquestra sem regente, Bourdieu não tem em mente uma análise “reprodutivista” como muitos de seus críticos supõem. Ao contrário, demonstra como “o real é relacional” (Bourdieu, 2004d, p. 16) e como a análise da sociedade e de seus agentes deve levar em consideração mais do que simplesmente os aspectos econômicos, mas também, os aspectos culturais, sociais, simbólicos e, sobretudo, as disposições que os agentes e seus familiares têm em relação ao seu passado familiar e ao futuro, no que se refere à manutenção ou à alteração de parte do habitus.

As análises de Bourdieu podem ser complementadas pelas análises de Elias, tendo em vista a hipótese de que a obra do segundo influenciou o trabalho do primeiro, especialmente pelo interesse de Bourdieu em articular estudos sociológicos aos estudos históricos, necessidade que marcou toda uma geração de estudiosos franceses. Elias (1994a) trabalha com o conceito de configuração para explicar que não existe indivíduo

e sociedade como entidades separadas, mas, ao contrário, existem como um todo indissociável, no qual indivíduo e sociedade são perspectivas diferentes de uma mesma instância. Para Elias (1993, 1994b) o processo de configuração diz respeito à estrutura de relações humanas que integra os homens por meio de suas diferentes funções que foram sendo criadas como necessidades resultantes do próprio processo civilizador. Em todo esse processo há uma estreita conexão entre mudanças nas estruturas sociais e mudanças na estrutura da personalidade humana, de modo que o processo civilizador é introjetado como uma segunda natureza, constituindo subjetivamente os indivíduos. A sociedade é considerada, então, como uma rede de funções entre pessoas que se organizam em torno de fenômenos reticulares, ou seja, não é uma simples e estática relação de estímulo e reação, mas uma rede contínua de relacionamentos interdependentes, num processo de modelagem e remodelagem mútuos que não foi previamente planejado por indivíduos isolados, mas, nas palavras do próprio autor:

Todas essas mudanças têm origem, não na natureza dos indivíduos isolados, mas na estrutura da vida conjunta de muitos. A história é sempre história de uma sociedade, mas sem a menor dúvida, de uma sociedade de indivíduos. (Elias, 1994a, p. 45).

Assim, não é possível a sociedade estar acima dos indivíduos ou, o contrário, a sociedade ser considerada fruto de uma criação racional da vontade dos indivíduos, pois para Elias o processo de configuração diz respeito à estrutura de relações humanas que integra os homens por meio de suas diferentes funções que foram sendo criadas como necessidades resultantes do próprio processo civilizador.

Desta forma, então, a maior proximidade entre Elias e Bourdieu está em ambos defenderem a constituição social dos indivíduos num processo de mútua determinação objetivando a superação de teorias individualistas ou coletivistas. Elias fala em rede de interdependência na qual há um processo de modelamento e remodelamento mútuos. Nesse sentido, prefere usar o termo configuração no lugar de sociedade, enquanto que Bourdieu prefere falar em agentes e não indivíduos, para enfatizar o caráter de ação do sujeito, considerando que há uma relação dialética entre as estruturas sociais e as disposições estruturadas que foram internalizadas pelo agente (Bourdieu, 2003a).

No que se refere especificamente ao conceito de habitus, Elias confere atenção especial ao processo histórico de constituição da nação, por meio de análises de longuíssima duração, ao passo que Bourdieu também fala em habitus nacional, mas seus

estudos empíricos dizem respeito à constituição do *habitus* de diferentes frações de classe, para o que analisa a confluência entre diferentes tipos de capital. Para ambos, no entanto, há a defesa da constituição histórico-social do *habitus*, o que confere um caráter de plasmabilidade dos agentes no que se refere aos seus hábitos, costumes e escolhas. (ELIAS, 1993; 1994b; BOURDIEU 2003c; 2004g.). A análise aqui pretendida reconhece esse caráter de plasmabilidade, no entanto, tendo em vista a forma como foi possível realizar a coleta de dados (curta duração) e os limites deste artigo, os dados serão analisados, sobretudo, a partir do referencial bourdieuniano.

Sendo assim, para compreensão do processo de socialização profissional importa conhecer aspectos de origem no que se refere aos diferentes tipos de capitais das professoras e a relação que elas estabelecem com a forma como a escola se organiza, tendo em vista que o *habitus*, como princípio gerador das práticas, é durável e transponível para todas as esferas sociais, mas está em constante reestruturação. E as práticas que decorrem desse complexo processo são fruto de uma relação dialética entre o *habitus* e uma situação dada, o que contribui para esse processo de reestruturação. Ou seja:

(...) o *habitus* produz práticas que – na medida em que tendem a reproduzir as regularidades imanentes às condições objetivas da produção de seu princípio gerador, mas ajustam-se às exigências inscritas a título de potencialidades objetivas na situação diretamente afrontada – não se deixam deduzir diretamente nem das condições objetivas, pontualmente definidas como soma de estímulos que podem aparecer como tendo-as desencadeado diretamente, nem das condições que produziram o princípio durável de sua produção. Só podemos, portanto, explicar essas práticas se as relacionarmos com a estrutura objetiva que define as condições sociais de produção do *habitus* (que engendrou essas práticas), com as condições do exercício desse *habitus*, isto é, com a *conjuntura* que, salvo transformação radical, representa um estado particular dessa estrutura. (BOURDIEU, 2003a, p. 58, grifos do autor).

2) A moral do esforço e a organização escolar

A escola em que a pesquisa ocorreu fica em uma região bastante afastada do centro da cidade, de modo que algumas professoras levam duas horas para fazer o trajeto de suas casas até o trabalho.

Atende em média 430 alunos por turno, distribuídos em 15 turmas. As crianças são moradoras do bairro e oriundas de famílias com nível sócio-econômico bastante baixo. Muitos habitam uma área que fora invadida próximo à escola; em vários casos, as crianças são criadas pelos avós, o nível de desemprego dos pais é alto e muitos dos

responsáveis que trabalhavam, o fazem na informalidade, segundo relato de uma das pedagogas da escola.

A distância da escola, a clientela que ela atende, somados ao fato de não haver comércio ao seu redor – o que obriga as professoras que trabalham pela manhã e também à tarde a trazerem sua refeição de casa – contribuíram para o fato dessa escola se transformar em uma “escola de passagem”, isto é, na primeira oportunidade que as professoras têm para mudar para uma escola mais próxima de suas residências, elas o fazem, de modo que há muita rotatividade entre o grupo de professoras da escola, o que dificulta a construção de um corpo permanente de trabalho.

Assim, por meio de um levantamento feito a partir de um formulário enviado a todas as escolas municipais de Curitiba, foi possível perceber que a escola possuía, no momento da pesquisa, uma característica bastante distinta das demais: das 38 professoras presentes na escola, trinta estavam em início de carreira na Rede Municipal de Ensino (RME), duas estavam na fase de estabilização e seis na fase de diversificação. Ainda que um grande número afirmou ter experiência de ensino em outras redes de ensino (vinte e quatro professoras), a expressiva quantidade de novatas na RME chamou a atenção e pode justificar algumas ações desenvolvidas pela escola no que se refere ao controle dos alunos e também das professoras, como será discutido mais adiante¹.

Para participar desta pesquisa, foram escolhidas cinco professoras em início de carreira seguindo a categorização de Hubermann (1992) que compreende este momento como os primeiros três anos de profissão. Segundo o autor, o momento do ingresso na carreira até um segundo período (estabilização) é marcado pelo choque da realidade no qual dois aspectos se complementam, o da sobrevivência e o da descoberta. Esse momento representa para o professor iniciante o seu pertencimento a um grupo profissional, pois é nesse período que ele se vê como responsável por uma turma de alunos, como colega de outros professores com idades diferentes da sua etc. Todo o restante da carreira profissional, segundo o autor, depende em grande medida da forma como as primeiras experiências foram vivenciadas e incorporadas, possibilitando uma carreira mais ou menos tranquila.

¹ A categorização aqui utilizada baseou-se em Hubermann (1992). O autor entrevistou 160 professores do ensino secundário na Suíça e identificou cinco fases na carreira docente: a entrada na carreira (primeiros três anos), a estabilização (entre quatro e seis anos), diversificação, (entre sete e vinte e cinco anos) serenidade (entre vinte e cinco e trinta e cinco anos) e desinvestimento (trinta e cinco anos até o fim da carreira).

Em virtude do alto número de iniciantes na escola e pelo tempo disponível para a coleta de dados, optou-se por observar apenas aquelas que possuíam até três anos, sem experiência em outra rede de ensino e que eram professoras que receberam a formação para atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O grupo de professoras observadas ficou constituído, então, por Carolina (38 anos e 1 ano de experiência), Júlia (22 anos e 1 mês de experiência), Edna (45 anos e 2 meses de experiência), Daniele (24 anos e 2 meses de experiência) e Helena (23 anos e 1 mês de experiência).

Alguns dados obtidos na entrevista, a respeito dos indicadores sociais das professoras, foram sistematizados no quadro abaixo.

Quadro 1.

Indicadores sociais das professoras entrevistadas

	Carolina	Julia	Edna	Daniele	Helena
Idade	38	22	45	24	22
Estado Civil	Casada	Separada	Casada	Solteira	Casada
Número de filhos	2	1	3	0	1
Moradia	Cedida	Cedida	Própria	Própria	Própria
Profissão pai	Eletricista	Policial	Pedreiro	Mecânico	Militar
Profissão mãe	Doméstica	Artesã	Do lar	Costureira	Crochê/ONG
Escolaridade pai	4ª série	Ens. Médio	2ª série	7ª série	Ens. Médio
Escolaridade mãe	4ª série	6ª série	não	4ª série	Ens. Médio
Profissão companheiro	Motorista	Depósito	Mecânico	Motoboy	Almoxarifado
Escolaridade companheiro	7ª série	Ens.médio supletivo	Ens.médio supletivo	7ª série	Ensino médio
Curso Superior/turno	Pedagogia/N	Normal Superior/ N	Normal superior/N	Pedagogia UFPR/N	Pedagogia UFPR/N
Trabalhou enquanto estudava	sim	sim	sim	sim	sim

Desta forma, é possível concluir que todas são oriundas de frações de classe com posse restrita de capital econômico e capital cultural, embora com nuances. Seus depoimentos demonstram que suas famílias viveram com dificuldade, com seus pais ocupando posições subalternas em suas profissões (eletricista, policial, pedreiro, mecânico, militar, respectivamente) e suas mães tendo que trabalhar para complementar o orçamento doméstico (diarista, artesã, diarista, costureira, fazia crochê e trabalhou numa ONG, respectivamente). Atualmente, vivem com algum conforto a mais, sem, no entanto, evidenciarem uma alteração substantiva no que se refere aos seus hábitos adquiridos junto a sua família de origem. Quanto aos indicadores culturais, todas relataram não freqüentar teatros, museus e cinemas com regularidade, o que também não ocorria nas suas infâncias. Todas afirmaram também que quase não lêem. Televisão e rádio compõem os horários de lazer das professoras, que é todo doméstico, vivenciado com os familiares.

A escola, que sabia ser uma escola de passagem, desenvolveu algumas estratégias para conter a indisciplina de seus alunos e a evasão, considerados pela direção como grandes problemas da escola. São o “Mural das Estrelas” e o “Programa Falta Zero”.

O “Programa Falta Zero” é uma prática já desenvolvida em anos anteriores na escola. Consiste em expor para a escola todas as turmas que possuem alunos mais faltosos e menos faltosos, por meio de um cartaz contendo um semáforo (farol) para cada turma: as que possuem alunos com poucas faltas recebem sinal verde, as que aumentaram o número de faltas recebem sinal amarelo e as que possuem crianças um número elevado de faltas recebem sinal vermelho. Tal medida pode ser positiva ao colocar a preocupação com o colega que falta para todos os alunos da turma que podem ir até sua casa, verificar o motivo das faltas e, assim, de algum modo diminuir seu número, tendo em vista que, rapidamente, todos aceitaram como valoroso receber um sinal verde. No entanto, apenas evita as faltas que poderiam ser ocasionadas por falta de motivação do aluno, mas não soluciona o problema das faltas e da evasão escolar, pois nem sempre ocorrem somente por questões motivacionais, mas por uma série de fatores internos e externos à escola como muitas pesquisas já evidenciaram.

A responsabilização da turma por seus alunos é também o pressuposto do “Mural das Estrelas”. Para o desenvolvimento desse mural, cada aluno “ganha” no

início de cada mês 30 estrelas e, a cada ato de indisciplina, relatado pelos inspetores da escola durante o recreio ou percebido pelas próprias professoras, a criança perde uma estrela. A turma que, ao final de um mês, não tiver perdido nenhuma estrela vai para o “Mural das Estrelas”, isto é, um painel com uma foto da turma com sua professora. Segundo a pedagoga, esta atividade vem surtindo efeito, pois o número de turmas que vai para o mural aumenta a cada mês e os inspetores dizem que no intervalo as crianças estão mais calmas.

Por falta de material na escola, no entanto, as crianças na realidade não “ganham” efetivamente as estrelas. As professoras recebem no início de cada mês uma lista com os nomes de seus alunos e, ao final, devem devolvê-la preenchida a caneta com a quantidade de estrelas de cada aluno. Segundo relatos, muitas professoras anotavam o dia em que alguns alunos “perdiam” suas estrelas e, nos dias próximos da entrega, preenchiam a lista com as estrelas de cada aluno.

Assim, o pressuposto dessas práticas é a idéia motivacional behaviorista de punir um comportamento inadequado (retirando estrela, ou dando sinal vermelho) e premiar um comportamento esperado (mantendo estrela, ou dando sinal verde), esperando que o valor simbólico de tais prêmios sejam incorporados e aceitos. No entanto, em tais práticas há algo bastante presente no interior da escola observável em várias ocasiões distintas: a exposição da situação da turma e a responsabilização de toda a turma pelos atos de alguns alunos. É a turma toda que vai ao Mural das Estrelas e a indisciplina de um aluno implica a penalização de toda a turma com a ausência de sua fotografia, assim como a falta excessiva de um aluno dá sinal vermelho para toda a turma. É um processo, então, de controle dos alunos pelos próprios alunos que tenta inculcar a idéia de que o comportamento inadequado de um pode prejudicar a todos.

O controle, no entanto, também ocorre da parte da escola para os professores que, em sua grande maioria, são professores novatos. Assim, o fato de expor a turma para toda a escola, expõe seus alunos, mas também os professores que se esforçam para que suas turmas possam ir para o “Mural das Estrelas” ou recebam sinal verde no “Programa Falta Zero”, pois incorporaram o que é valoroso para a escola, ou seja, uma turma sem problemas com a indisciplina e sem faltas. Desta forma, nunca ter a fotografia da sua turma no “Mural das Estrelas” passa a ser vergonhoso para as professoras, assim como receber sinal vermelho no “Programa Falta Zero”, o que fez

com que as professoras observadas participassem ativamente dessas estratégias e pensassem em alterações para aperfeiçoar seu funcionamento. Como exemplo, é possível citar o pedido de Carolina que, com lágrimas nos olhos, solicitou à pedagoga que sua turma deixasse de considerar um aluno na contagem das estrelas, pois, devido a ele, sua turma nunca havia participado do Mural. Ou então, a sugestão de alteração no preenchimento das estrelas feita por Helena e Daniele: elas sugeriam que a cada início de mês a escola fornecesse uma lista para cada turma com os nomes dos alunos e as 30 estrelas impressas para que cada professora pudesse cobrir com corretivo a estrela equivalente ao dia em que algum aluno cometeu uma indisciplina para que ele, de fato, percebesse que havia perdido uma estrela. Ou ainda, a sugestão da Edna para que a não resolução da tarefa de casa também pudesse ser “descontada” na contagem das estrelas. São, dessa forma, mecanismos de controle que a escola criou e que atuam no processo de socialização das professoras iniciantes, podendo se constituir como marcas que permanecerão em toda a carreira docente.

3) Algumas considerações

Segundo análises de Bourdieu (2001c; 2003c.) é possível afirmar que o habitus de frações de classe com posse restrita de capital econômico e cultural valoriza o esforço e o empenho pessoais, diferentemente de outras frações de classe. Ao dissertar sobre gostos e estilos de vida Bourdieu (2003c) afirma que para cada fração de classe corresponde um estilo de vida cuja origem se encontra no habitus de classe que engendra práticas distintas, mas nos limites das condições objetivas que o produz. Desta forma, o estilo de vida é, então, a “retradução simbólica” das diferentes condições de existência que supõe uma visão de mundo consoante ao estilo de vida, assim como determinado gosto, ou seja, são as condições de existência e as necessidades de cada fração de classe que impõem e determinam as “escolhas” relativas ao gosto, ao vestuário, ao uso da linguagem, por exemplo, numa relação dialética entre condições objetivas e uma dada situação.

Assim, Bourdieu considera que a pequena burguesia, caracterizada pela ambição de ascensão, promove uma ruptura, em termos de estilo de vida, com o universo repudiado, enquanto que as classes populares possuem um gosto definido pela urgência e pela sobrevivência “optando” por uma mobília fácil de manter e por roupas que não saem de moda. Como as condições econômicas não permitem consumos de luxo, as

classes populares procuram colocar substitutos em seu lugar, acatando o que é digno de ser possuído tendo em vista o estilo de vida das classes dominantes. Tudo leva a crer, deste modo, que o estilo de vida das classes populares é orientado pela necessidade e a posse restrita de capital econômico e cultural produzindo uma forma específica de habitus que exprime determinadas preferências, tendo em vista as necessidades objetivas das quais o próprio habitus é o produto, numa relação dialética. Assim, por exemplo, como aponta Bourdieu (2003c, p. 74,75):

(...) a visão de mundo de um velho marceneiro, sua maneira de gerir o orçamento, lidar com o tempo e o corpo, seu uso da linguagem e escolha de roupa estão inteiramente presentes em sua ética de trabalho escrupulosa e impecável, no cuidado e esmero, no bem-acabado e *na estética do trabalho pelo trabalho* que o faz medir a beleza de seus produtos pelo cuidado e paciência que exigiram. (grifos do autor)

É essa ética de trabalho escrupulosa e essa estética do trabalho pelo trabalho que fazem com que o trabalho seja um valor moral para as classes populares, o que foi descrito de forma bastante concisa e enxuta por Carolina quando questionada sobre o nível sócio econômico de sua família e da família de seu marido. Afirmou ela que “*ah, é igual, são todos trabalhadores, batalhadores*”, revelando, portanto, a concepção que a professora tem de trabalho e da própria referência de estar no mundo: tem que ser trabalhador e, sobretudo, batalhador, ou seja, se esforçar para conseguir algum conforto material, ainda que diminuto em relação ao conforto e “escolhas” da classe dominante.

Vale destacar aqui, que o trabalho também é central para uma elite econômica, como mostra Nogueira (2002) em seu estudo sobre as estratégias das famílias de empresários no que se refere à escolarização de seus filhos. O estudo revelou que muitos filhos começam a trabalhar já com 11 ou 12 anos, e que o trabalho deles é considerado pela família e pelos próprios jovens como benéfico, por possibilitar uma formação para o empreendedorismo, não encontrada na escolarização formal. No entanto, não precisaram “batalhar” por um posto, já que são frequentemente encaminhados para as empresas ou serviços próprios de suas famílias.

É possível considerar, então, a centralização do trabalho como próprio da sociedade capitalista. Mas a noção de trabalho associado ao esforço e ao empenho próprios de quem necessita batalhar para conseguir encontrar e se manter em uma ocupação pode ser característico sobremaneira das camadas populares. Pesquisas que analisaram a docência a partir do referencial bourdieuniano, associaram esse traço do

habitus à condição docente que vem recebendo professoras de origem social cada vez mais modesta. (Pereira 2001; Penna 2007).

Essa mesma concepção esteve presente nos depoimentos de Helena e Julia ao relatarem o esforço de seus pais para concluírem seus estudos, no depoimento de Edna que contou com orgulho a sua trajetória de mulher traída que recomeçou a vida com seus três filhos numa cidade desconhecida, trabalhou como costureira, vendedora, construiu, ela própria, sua casa nos finais de semana, voltou a estudar e passou de cozinheira de uma escola a professora, profissão sempre almejada por ela, que conseguiu se formar com muita dificuldade em uma instituição privada.

Sendo assim, é possível afirmar que esse valor faz parte do habitus de origem das professoras aqui entrevistadas e observadas, que como matriz de percepção e ação, engendra algumas ações escolares, tais como a aceitação e incorporação da preocupação da escola com a disciplina e com a diminuição das faltas dos alunos, ou seja, as professoras em início de carreira aqui pesquisadas acataram as ações valorizadas pela escola, descritas por meio do “Mural das Estrelas” e do “Programa Falta Zero”, transpondo esse valor de esforço e abnegação a seus alunos, isto é, passam a aceitar que bom aluno é aquele que se esforça para não perturbar a ordem da aula e da escola, da mesma forma que um adulto deve se esforçar para ser trabalhador, batalhador, disciplinado nas suas funções, fazendo o que se espera dele. Assim, esse axioma atua como filtro de leitura para a incorporação das medidas com a disciplina tão presente na cultura escolar da escola graduada, como afirma Souza (1998). Ou seja, a aceitação das professoras em relação a essas ações ocorreu por haver uma sintonia fina entre o habitus de origem delas e essa disposição do habitus social (controle) também instalado na cultura escolar.

Desta forma, é possível concluir que, no que se refere aos aspectos aqui apresentados, algumas disposições presentes no habitus de origem das professoras iniciantes foram mantidas no processo de socialização profissional, ao lado de outras disposições que foram totalmente incorporadas (aprendizagem de termos mais pedagógicos) ou adaptadas (organização do tempo escolar)². O reconhecimento desse processo como resultado da relação entre as disposições para o exercício docente

² Não apresentadas aqui devido aos limites deste artigo.

existentes no interior da escola e entre disposições presentes no habitus de origem das professoras, aliado a outras pesquisas sobre formação docente e socialização profissional pode lançar pistas importantes para alterações na formação docente.

Referências bibliográficas

BELLONI, M. L. Infância, mídias e educação: revisitando o conceito de socialização. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 01, pp. 57-82, 2007.

BOURDIEU, P. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (orgs.). *Escritos de Educação*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001c, pp. 81-126.

_____. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (org.) *A sociologia de Pierre Bourdieu*. Tradução: Paula Montero e Alicia Auzmendi. São Paulo: Olho d'água, 2003a, pp.39-72.

_____. Gostos de classe e estilos de vida. In: ORTIZ, R. (org.) *A sociologia de Pierre Bourdieu*. Tradução: Paula Montero e Alicia Auzmendi. São Paulo: Olho d'água, 2003c, pp.73-111.

_____. Campo do poder, campo intelectual e habitus de classe. In: BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. (Introdução, organização e seleção de Sérgio Miceli). 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2004a, pp. 183-202.

_____. Espaço social e espaço simbólico. In: BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Tradução: Mariza Corrêa. 5ª ed. Campinas: Papyrus, 2004d, pp. 13-33.

_____. Espaço social e poder simbólico. In: BOURDIEU, P. *Coisas ditas*. Tradução: Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004g, pp. 149-168.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (org.) *Profissão: professor*. Porto: Porto Editora, 1995, pp. 155-192.

DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora, 1997.

ELIAS, N. *O processo civilizador: formação do Estado e Civilização* (vol. 2). Tradução: Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

_____. *A sociedade dos indivíduos*. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994a.

_____. *O processo civilizador: uma história dos costumes* (vol. 1). Tradução: Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994b.

FERREIRINHO, V. C. *Começar de novo: práticas de socialização do professor em início de carreira*. Dissertação de mestrado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, PUCSP, 2004.

GUARNIERI, M. R. *Tornando-se professor: o início da carreira docente e a consolidação da profissão*. Tese de doutorado, UFSCar, 1996.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992, pp. 31-61.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista brasileira de história da educação*, Campinas, nº.1, pp. 9-43, 2001.

LOUREIRO, M. I. O desenvolvimento da carreira dos professores. In: ESTRELA, M. T. (org.). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, 1997, pp. 117-159.

LÜDKE, M. Os professores e sua socialização profissional. In: REALI, A. M. M. R. & MIZUKAMI, M. E. N. (orgs). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EduFSCar, 1996, pp. 25-46.

MOGONE, J.A. *De alunas a professoras: analisando o processo de construção inicial da docência*. Dissertação de mestrado, UNESP/Araraquara, 2001.

NOGUEIRA, M. A. Estratégias de escolarização em famílias de empresários. In: ALMEIDA, A. M. F. e NOGUEIRA, M. A. (orgs). *A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002, pp. 49-65.

PENNA, M. G. O. *Professor de séries iniciais do ensino fundamental em escolas públicas estaduais de São Paulo: posições sociais e condições de vida e trabalho*. Tese

de doutorado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, PUCSP, 2007.

PEREIRA, G. R. de M. *Servidão ambígua: valores e condição do magistério*. São Paulo: Escrituras, 2001.

SILVA, M. C. M. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, M. T. (org.). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, 1997, pp. 51-80.

SOUZA, R. F. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Ed. Unesp, 1998.

VIÑAO FRAGO, A. Culturas escolares, reforma e innovaciones: entre la tradición y el cambio. In: *La construcción de una nueva cultura em los centros educativos, Murcia, VIII estatales del Fórum Europeo de administradores de la Educación*, 1996.

_____. Culturas escolares y reformas (sobre la naturaleza histórica de los sistemas e instituciones educativas). *Teias*, Rio de Janeiro, n° 2, pp. 99-133, 2000.

VINCENT, G. LAHIRE, B. e THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n° 33, pp. 7-48, 2001.