

Conhecimento legitimado e informação na composição de subjetividades distintas de professoras do Ensino Fundamental

Andréa Moura de Souza Aguiar e Leila de Alvarenga Mafra***

Resumo: O presente artigo discute resultados parciais de uma pesquisa qualitativa realizada com professoras do ensino fundamental da rede municipal de Belo Horizonte, entre os anos de 2000 e 2001. Dentre os casos estudados destacamos dois deles, pelas inúmeras semelhanças que os reúnem, mas também pelas discrepâncias que os distinguem. As narrativas apresentadas pelas duas docentes foram obtidas a partir de entrevistas semi-estruturadas realizadas na escola municipal onde trabalham. De mesma origem social, cor e idade, essas professoras apresentam disposições distintas referentes à própria formação cultural, adquiridas em suas interações com os valores familiares e com os universos escolar e profissional. Tais disposições vão se traduzir em percepções e usos diferenciados dos meios de informação. A valorização e o investimento precoce em capital cultural aparecem como definidores de *habitus* diversos acerca do conhecimento legitimado e explicam diferenças nas trajetórias educacionais dessas professoras e nas estratégias culturais adotadas.

Palavras-chave: Conhecimento legitimado, informação, subjetividades de professores.

Abstract: This study is based on partial results of a qualitative research carried out with primary school teachers in a public municipal school in Belo Horizonte, M.G., Brazil. The data analysis is based especially on two particular cases, chosen on account of similar features they shared, but also due to discrepancies that distinguish them. The teachers' narratives have been obtained from semi-structured interviews, held in the public school where they work. The teachers have the same social origin, age and race, but experience distinct dispositions in relation to their own cultural knowledge. These dispositions have been formed from their contact with family values and school and professional environments. They explain the two teachers' differences in perception and strategies in using media information. Early valorization and investments in cultural capital reveal the definition of different habits toward legitimated knowledge, also explaining differences in these teachers' educational trajectories and adopted cultural strategies.

Key words: Legitimate knowledge, information, teachers' subjectivities.

* Doutoranda em Educação – Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). aaguiar@uai.com.br

** Professora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG). lamafra@uol.com.br

Este artigo descreve e analisa as percepções, estratégias e investimentos que definem as disposições¹ de professoras do ensino fundamental diante de sua formação cultural. Os sujeitos analisados são duas professoras da rede pública, de mesma idade e cor e de origem social semelhante. O olhar voltado para as orientações familiares acerca da relação com o conhecimento e para as estratégias e investimentos das famílias e das próprias docentes nessa direção mostra-se revelador. O estudo aponta que características socioculturais semelhantes não resultam, para os casos estudados, em disposições homogêneas das professoras acerca do conhecimento.

A intenção deste trabalho é trazer contribuições para o debate atual sobre a formação do professor, no que tange às expectativas em termos de cultura e autonomia desse profissional diante das exigências sociais configuradas.

Os últimos anos têm sido cenário de renovações tecnológicas incessantes, que impõem aos indivíduos novas maneiras de interagir com o conhecimento e as informações e, nesse sentido, os atores educacionais – instituições, professores e alunos – são alvo de infundáveis discussões, avaliações e propostas. A adaptação a modelos e padrões emergentes que desenharam os limites entre inclusão e exclusão social é o objetivo final.

No tocante à formação do professor, medidas oficiais em andamento esperam desse profissional maior autonomia de ação diante dos conhecimentos e informações disponíveis e uma atitude de formação permanente, como condições para assumir o lugar de guia de seus alunos:

Numa cultura que cresce em redes de conhecimento e em relações de escala global, numa mídia em que verdades e mentiras se encontram justapostas, o discernimento de conhecimentos e valores não prescinde do mestre, um mestre distinto, afeito também a uma nova cultura, a fim de desfazer equívocos e ressaltar informações pertinentes (BRASIL/MEC/CNE, 1999).

Muitas vezes, tais expectativas deixam transparecer, no entanto, resquícios ou mesmo o ressurgimento do ideal tecnicista de formação, segundo o qual as técnicas se sobrepõem, em importância e atenção, aos sujeitos que as utilizam. Termos em desuso reaparecem nas propostas governamentais e são reincorporados pela mídia, o que faz pensar no retorno de modelos considerados ultrapassados. A proposta do Proinfo e sua divulgação pela mídia ilustram o fenômeno:

É, portanto, vital para a sociedade brasileira que a maioria dos indivíduos saiba operar com as novas tecnologias da in-

1. O termo "disposições" é adotado, neste caso, no sentido atribuído a ele por Bourdieu e está relacionado ao conceito de *habitus*, que será apresentado e discutido adiante, na página 4.

formação e valer-se destas para resolver problemas, tomar iniciativas e se comunicar. *Uma boa forma de se conseguir isto é usar o computador como prótese da inteligência* e ferramenta de investigação, comunicação, construção, representação, verificação, análise, divulgação e produção do conhecimento. E o locus ideal para deflagrar um processo dessa natureza é o sistema educacional (PROINFO, BRASIL/ MEC/ SEED/ 522/1997, grifo nosso).

Revolução na educação

Levar computador à escola é muito diferente de provê-la de um equipamento a mais. É aderir à revolução pedagógica que a informática está oferecendo. Por isso, a iniciativa do governo ora lançada faz referência direta à educação, e não à escola: chama-se Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo). Articulada com a educação à distância (via parabólicas, televisores e vídeos), *essa revolução deve começar por uma reciclagem maciça dos docentes. Homogeneizando sua formação básica* e recuperando-a da marginalização a que foi relegada pelas universidades. Como também reduzindo as diferenças regionais nos quadros, de tanta repercussão sobre o rendimento dos alunos. Entende-se aí a prioridade ao treinamento de 25 mil professores e à implantação de cem núcleos de tecnologia educacional... (Revolução na Educação, Jornal *O Globo*, Rio de Janeiro, 12 de abril de 1997, grifo nosso).

As pesquisas na área educacional apontam, por sua vez, para uma outra direção. Ao ideal tecnicista de formação, tanto do professor como do aluno, amplamente criticado nos anos 80, seguiram-se estudos que indicavam a necessidade de uma formação política e crítica do profissional docente (ARAÚJO; PAIVA, 1999). Também nesse caso as limitações fizeram-se presentes. Segundo Gonçalves (1996), as propostas de formação docente eram pautadas em categorias teóricas totalizantes da sociedade industrial, principalmente a categoria “trabalho”:

Aliás, diga-se de antemão que a categoria “trabalho” ocupa o centro de inúmeras propostas de formação docente (...). O certo é que a centralidade dessa categoria paralisa o fluxo de renovação teórica. E ainda, reduzindo os atores à sua única condição de classe, ela elimina as possibilidades de se descobrir a formação de novas subjetividades (GONÇALVES, 1996, p. 54).

Só mais recentemente, ainda de acordo com o autor, as subjetividades desses profissionais passam a figurar como foco de análise nas pesquisas educacionais.

Também Bueno (2002) chama a atenção para o retorno recente das pesquisas na área à ênfase sobre a pessoa do professor, fenômeno que traria a subjetividade como eixo aglutinador das argumentações e questões discutidas. Araújo e Paiva (1999) destacam, nessa linha, os trabalhos de Moita (1995), Huberman (1995) e Nóvoa (1995; 1995a), em que a formação do professor "... passa a ser analisada como um processo pessoal e singular. Formar confunde-se com formar-se, numa interação entre identidade pessoal e identidade profissional" Araújo e Paiva (1999).

"Reciclar" professores ou "homogeneizar" sua formação básica parece, portanto, um objetivo colocado na contramão do olhar atento das pesquisas atuais. Estas consideram os docentes como dotados de subjetividades diversas, que vão influenciar de maneira decisiva a relação que estabelecem com a cultura, o conhecimento, a informação e, conseqüentemente, com a própria prática e formação.

Este artigo pretende lançar luz sobre essas subjetividades, situando-as em meio às condições objetivas em que foram forjadas e ressaltando, assim, a importância de se conhecer um pouco mais das particularidades que envolvem a relação do professor com o conhecimento. Se o momento atual exige transformações nessa relação, entende-se que é necessário investigar como esta se configura para os professores, de modo a buscar, então, as interseções entre formação, profissão docente e reconhecimento, valorização, investimento em capital cultural. Discute-se o quanto podem ser diferentes, em termos de relação com o conhecimento, as subjetividades de professoras que, além da profissão, acumulam tantas características comuns. Parte-se do pressuposto de que a relação dos sujeitos aqui estudados com o conhecimento e a informação foi e ainda é construída ao longo de suas experiências, trajetórias e interações sociais. Adota-se, portanto, a perspectiva processual e histórica na análise dessa relação, o que se torna possível a partir do conceito de *habitus* proposto por Bourdieu. Segundo esse autor, o *habitus* é um sistema de disposições duráveis e transponíveis que dizem respeito a maneiras de interpretar, avaliar e perceber o mundo (BOURDIEU, 1992). Considerado não trivial e controverso, o conceito é assim esclarecido por Corcuff:

Disposições, isto é, inclinações a perceber, sentir, fazer e pensar de uma certa maneira interiorizadas e incorporadas, geralmente de maneira inconsciente para cada indivíduo, decorrentes de suas condições objetivas de existência e de sua trajetória social. Duráveis, pois se estas disposições podem se modificar no curso de nossas experiências, elas são, no entanto, fortemente enraizadas em nós, e tendem, por isso, a resistir à mudança, marcando assim uma certa continuidade na vida da pessoa. Transponíveis, pois disposições adquiridas ao longo de certas experiências (familiares, por exemplo) têm efeito sobre outras esferas de experiências (profissionais, por exemplo), é o primeiro elemento de uni-

dade da pessoa. Enfim sistema, pois essas disposições tendem a ser unificadas entre si. (CORCUFF, 2001, p. 43).

A interpretação do *habitus* como um devir, um sistema aberto em confronto permanente com a estrutura objetiva de chances e, portanto, “incessantemente modificado” por estas (BOURDIEU, 1992, p.100), não é tranqüilamente aceita. Uma polêmica particular gira em torno da importância que Bourdieu teria ou não atribuído à influência familiar nas disposições adquiridas pelos sujeitos acerca do capital cultural. Charlot e Rochex (1996), em um artigo sobre as inter-relações entre família e escola, criticam algumas noções e conceitos do autor. Baseando-se em apenas uma obra de Bourdieu (1975), *A reprodução*, realizada em co-autoria com Passeron, alegam que as atividades familiares, nesse estudo, não foram observadas ou mesmo interrogadas, mas deduzidas. A família estaria sendo reduzida e associada à classe de pertencimento, e o capital familiar, transferido automaticamente para cada sujeito. Os autores denunciam, então, que a teoria de Bourdieu desprezaria as atividades específicas da família e do próprio sujeito, que incidem de maneira decisiva na aquisição e manutenção do capital “pessoal” de cada agente. Para Charlot e Rochex, a noção de “capital” de Bourdieu ocultaria a questão da atividade familiar, escolar e pessoal. Seguindo esse raciocínio, o *habitus* dos sujeitos derivaria das características gerais de um meio familiar e a herança intergeracional, de um *transfert* de *habitus*.

A teoria do *habitus* negligencia ou subestima o fato de que os contextos familiares nos quais a criança cresceu estão longe de ser coerentes, o que torna muito aleatória a dedução de um *habitus* a partir das características gerais de um meio familiar. (CHARLOT; ROCHEX, 1996, p. 139)²

Bourdieu tentou, em vários momentos de sua obra mais recente, esclarecer e se afastar do caráter determinista que, segundo ele, foi atribuído erroneamente a seu conceito de *habitus*. Boa parte de seus trabalhos buscou demonstrar e caracterizar uma relação observável entre espaço e posições sociais e, portanto, chamar a atenção para uma correspondência entre condições de classe e condições sociais, que obviamente só poderia ser pensada numa perspectiva macroestrutural, com enfoque nas trajetórias mais prováveis ou típicas de cada camada social, assim como nas formas de transmissão e aquisição mais comuns e, logo, mais facilmente observáveis, de capitais e disposições. É o próprio autor que explica em seu estudo *A Distinção*:

Afirmar que os membros de uma classe que inicialmente dispõem de um determinado capital econômico e cultural

2. Tradução nossa.

são destinados, com uma probabilidade determinada, a uma trajetória escolar e social que os levará a uma determinada posição significa, em efeito, que uma fração da classe (que nesse sistema explicativo não pode vir determinada a priori) é destinada a desviar-se em relação à trajetória mais frequente na classe no seu conjunto... (BOURDIEU, 1983, p. 114).

Reconhecendo a existência de trajetórias diferentes daquelas mais prováveis e, apesar de não se dedicar a elas, o autor não deixa de recordar que

indivíduos provenientes da mesma classe social ou da mesma família, submetidos portanto às mesmas inculcações morais, religiosas ou políticas, apresentam inclinações a posições divergentes no espaço social, resultantes de suas diferentes relações com o mundo social, produzidas por trajetórias individuais diferentes... (BOURDIEU, 1983, p. 115).

Em certo sentido, este trabalho contradiz tanto a idéia do *habitus* como *transfert*, como a negação da atividade familiar como fundamental na constituição das disposições dos agentes, vista como conseqüência imediata da noção. Tomando como referência o conceito de *habitus* proposto por Bourdieu e a perspectiva processual e histórica que o autor lhe atribui, pôde-se analisar e ressaltar a relevância das orientações e valores familiares para a constituição das disposições das docentes aqui tratadas em relação ao conhecimento, assim como das condições objetivas que se lhes fizeram presentes para a composição de suas subjetividades.

Dois sujeitos distintos em meio a tantas coincidências

Serão aqui abordados resultados parciais de uma pesquisa de caráter qualitativo realizada com professoras do ensino público fundamental de uma mesma escola da rede municipal de Belo Horizonte, nos anos 2000 e 2001. A pesquisa investigou a narrativa produzida pelas docentes a partir de entrevistas semi-estruturadas, procurando detalhar aspectos das disposições das professoras acerca de conhecimento e informação, disposições adquiridas e ainda a se constituir. As entrevistas foram organizadas de modo a explorar avaliações, percepções e valores no discurso das professoras, que se associavam a suas interações com os ambientes familiar, escolar e profissional e também com as fontes de informação. O roteiro de entrevista foi elaborado, então, de forma a suscitar, no discurso das professoras, sua percepção acerca dos valores constitutivos das orientações de suas famílias em relação ao conhecimento, não só escolar, e à formação cultural dos filhos. Além disso, buscou-se identificar as modalidades de estratégias de ação e de investimentos cotidianos em conhecimento, referidas nas narrativas, tanto no período da infância e dos anos iniciais de escolarização, quanto naquele em que, mais afasta-

das da influência familiar, adotaram caminhos próprios de atuação nesse sentido. Seguindo a sugestão de Demaziere e Dubar (2000, p. 92), as professoras foram informadas, com alguns dias de antecedência, do tema básico das entrevistas: seus percursos escolares e profissionais, aspectos que considerassem relevantes destacar das orientações familiares a respeito de sua formação. Para aqueles autores, o objetivo de entrevistas biográficas não é fazer com que os narradores contem suas vidas, mas que exponham, de modo convincente, o sentido que atribuem a seus percursos. A intenção era motivar entre as professoras, anteriormente à intervenção da entrevista, reflexões que lhes propiciassem essa busca de sentido de suas trajetórias de formação, a partir das próprias avaliações e indagações. Ao longo das conversas com as docentes, observou-se o quanto tal procedimento foi positivo e frutuoso, pois tiveram tempo de refletir sobre seus caminhos, trazendo colocações que consideravam importantes para a entrevista. Uma delas, por exemplo, caracterizou a atitude da mãe diante da educação das filhas:

... talvez para você seja interessante, uma coisa que ela (a mãe) sempre colocava é que nós tínhamos que saber desde conser-tar ferro elétrico até tocar uma sinfonia” (Elisa, grifo nosso).

As entrevistas tiveram duração média de oitenta minutos, complementadas, posteriormente à sua transcrição, por encontros mais curtos — com duração média de dez a quinze minutos —, que trataram de um tema ou outro não devidamente explorado. Dentre os sujeitos estudados, tomam-se os casos específicos de duas docentes, Elisa e Flora, pelas semelhanças que apresentam. Apesar de tantas coincidências, diferenças sutis definem subjetividades diversas e uma relação particular de cada professora com o conhecimento, e em particular, com aquele legitimado socialmente.

Entre as similaridades percebidas, são professoras de origem social nas camadas populares, ambas negras, de idade muito próxima, uma com 48 anos, à época, e outra com 49. Distinguem-se das outras docentes estudadas pela relação regular estabelecida com o conhecimento e com as informações que valorizam para a própria formação, movidas por uma permanente necessidade de atualização. Para essas docentes, formar-se confunde-se com informar-se. Ambas possuem grau universitário: Elisa é pedagoga e Flora é formada em Letras.

A origem social

Elisa e Flora originam-se das camadas populares. O pai de Elisa era serralheiro e a mãe trabalhava como banqueteira, enquanto o pai de Flora era carpinteiro e a mãe, auxiliar de enfermagem. As duas fazem referências a uma situação financeira bastante limitada durante a infância:

Olha, minha mãe era extremamente... era uma pessoa pobre... (Elisa)

Pra você ter uma idéia, quando a gente era criança (...) a gente ganhava uma roupa nova por ano e um sapato, e (...) o uniforme da escola, né? Então assim... a alimentação também era... nós nunca passamos fome, mas era assim... era uma coisa bem... é... simples né, era o... o essencial. (Flora)

Tal origem não suscita, entretanto, estratégias e expectativas comuns das famílias no que diz respeito à relação com a escola, com o conhecimento escolar e o capital cultural. Uma análise fina dos valores familiares e dos investimentos que os pais privilegiaram para os filhos fornece pistas de diferentes disposições referentes ao capital cultural. Essa conclusão corrobora estudos recentes sobre a influência da família nas trajetórias escolares ou profissionais dos sujeitos, que alertam para a necessidade de se considerar a importância da interferência de outros fatores, além da origem social familiar, nos destinos escolares dos agentes (ZAGO, 2000; VIANA, 2000).

Além da cor e da origem social comuns, essas professoras pertencem a famílias que viam na escola o caminho fundamental para uma possível ascensão social. À formação escolar destinavam-se cuidados especiais que indicam o reconhecimento dessa etapa como essencial e particular, alvo de investimentos específicos, digna, portanto, de interesse:

A preocupação da minha família foi sempre dar uma formação muito boa pras filhas porque isso era a única forma para que a gente pudesse estar melhorando de vida, ascendendo socialmente, é através do estudo, do estudo e do trabalho, a gente poderia ter acesso ao trabalho se realmente tivesse um estudo (Elisa).

O tom da minha criação, da orientação que meu pai sempre deu, minha mãe, sempre deram pra todos nós era de que a gente precisava estudar. Estudar lá em casa era a coisa mais importante, pra todos, todo mundo tinha que estudar, sabe, era um incentivo assim diário, cotidiano, e não tinha outra coisa, você podia ficar com fome, mas estudar você não podia deixar de estudar, sabe, então essa foi uma coisa que norteou muito a nossa vida, tanto a minha como a dos meus irmãos, muito forte isso (Flora).

Trata-se, então, de duas professoras nascidas em uma mesma época, de mesma cor e origem social e cujas famílias viam na escola um alvo de investimento. Diante de tantos dados comuns, poder-se-ia pensar que ambas estabeleceram e estabele-

lecem com a escola e com o capital cultural uma relação semelhante. Não se pode afirmar o contrário. A trajetória de formação escolar e profissional dessas docentes acusa o reconhecimento e investimentos regulares em capital cultural. O olhar mais cuidadoso revela, no entanto, diferenças, ainda que sutis, em seus *habitus*, que contribuem para melhor compreender a confluência de aspectos que compõem e instituem as disposições dos sujeitos, em relação ao conhecimento, para a própria formação.

Os investimentos privilegiados

As trajetórias de formação escolar e profissional dos pais acusam já uma distinção quanto à influência do capital cultural. Tais percursos não partem de qualquer acúmulo desse capital, mas demonstram sua progressiva valorização a partir das exigências impostas pelas condições de trabalho dos pais de Flora. Aqui começam as diferenças.

Uma ascensão social é detectada na trajetória escolar e profissional da mãe de Elisa, porém mais relacionada ao capital social do que ao capital cultural, ao que tudo indica. Inicialmente empregada doméstica, e com nível de escolaridade restrito ao primeiro grau, ela passa mais tarde a banqueteira, trabalhando e cozinhando para pessoas influentes: “A minha mãe, ela era uma grande banqueteira da época, então ela fazia banquete pras grandes personalidades daqui de BH” (Elisa).

Por outro lado, os percursos dos pais de Flora são marcados pelo reconhecimento e investimento em capital cultural, sempre relacionados às exigências dos meios profissionais em que atuavam. A escolaridade do pai resumiu-se às três séries iniciais do ensino fundamental, mas sua carreira sindical parece ter exigido dele investimentos culturais, independentemente da formação escolar. No caso da mãe, a escolaridade se estende, mais tarde, das quatro primeiras séries à conclusão do nível médio.

Meu pai era carpinteiro, trabalhava na SNT, (...) na época tinha bonde (...). Ele era líder sindical também, ele trabalhou no sindicato, foi presidente, secretário, tesoureiro do sindicato dos trabalhadores de transporte coletivo. Aí depois acabaram os bondes (...) e como ele tinha experiência como líder sindical, ele começou a dar assessoria sindical pra federações, pra sindicatos, né, então ele terminou a carreira profissional dele na Fetaemg, que é a Federação dos Trabalhadores Rurais de Minas.

É, meu pai lia muito. Apesar dele ter feito só até a 3ª série, mas ele era uma pessoa que lia jornal todos os dias, lia revistas e livros. Ele adorava ler, sabe, ele tinha uma cultura geral muito grande, muito boa. (...)

A minha mãe, ela tinha estudado só até a 4ª série, porque a família dela era muito pobre, não tinha condição de pagar escola. (...) Ela só fez os quatro anos iniciais e parou. E fez um curso (...) de enfermagem na Cruz Vermelha. Naquela época o curso era válido, mas depois as coisas foram mudando, eles começaram a exigir que ela tivesse um curso reconhecido. Aí ela fez, sabe, ela já era assim bem velha, ela devia ter uns 55 anos (...), terminou o ginásio, fez de 5ª a 8ª e depois fez o ensino médio também. Aí, ela trabalhava no INPS, então dentro do INPS ela conseguiu chegar a técnico de enfermagem.

“Investimento” é uma noção particular na obra de Bourdieu. Para o autor, o investimento é a propensão a agir, que nasce da relação entre um campo e um sistema de disposições ajustadas para aquele campo (BOURDIEU, 1992). O investimento pressupõe, portanto, um sentido do jogo, do que está em jogo, e uma atitude e uma inclinação a participar do jogo, ambas socialmente construídas. Investir em um jogo, para o autor, significa estar interessado nesse jogo, preso por ele; conhecer suas regras, as apostas em questão; investir nelas e disputar posições. Para melhor compreensão dessa idéia, o autor a compara ao seu oposto — o desinteresse ou a indiferença. Ser indiferente a um jogo social específico e, portanto, não investir nele é não reconhecer que ele exista, que esse jogo incluía regras, apostas, capitais. É não distinguir entre as diferentes apostas em jogo.

“Estratégia” é outra noção importante utilizada pelo autor e que, relacionando-se àquela de investimento, consiste em “linhas de ação objetivamente orientadas, que os agentes sociais constroem continuamente na prática, e que se definem no encontro entre o *habitus* e uma conjuntura particular do campo” (BOURDIEU, 1992, p. 96).

Tanto a noção de investimento, como aquela de estratégia, em Bourdieu, se afastam da idéia de existência de um interesse universal, pensado pela teoria da ação prática, porque aparecem circunscritas à relação entre um *habitus* e um campo específico, ou entre um *habitus* e uma exigência particular de um campo. Nesse sentido, o interesse, os investimentos e as estratégias resultantes dessa relação seriam conseqüências não de cálculos elaborados pelos agentes de maneira consciente, premeditada ou planejada, visando a um objetivo preciso, mas da familiaridade dos *habitus* de tais sujeitos com as exigências específicas de determinados campos.

Nas estratégias dos pais das duas docentes, referentes à formação das filhas, investimentos específicos acusam o reconhecimento, em cada caso particular, de capitais, alvos que em suas próprias trajetórias tinham sido representativos e, portanto, objeto de interesse e cuidados especiais. As formas de conhecimento reco-

nhecíveis pela mãe de Elisa e por ela privilegiadas na formação das filhas, têm estreita relação com seu próprio percurso. As relações sociais, a independência, o modo de apresentar-se e receber, saberes que conseguia identificar como fundamentais em sua trajetória, eram, conseqüentemente, priorizados na educação das filhas.

Uma coisa que ela sempre colocava é que nós tínhamos que saber desde consertar ferro elétrico até tocar uma sinfonia. Então todas nós aprendemos a bordar, todas nós aprendemos a costurar, nem que seja umas com as outras, mas nós aprendemos, nós tínhamos aula de música, então todas nós aprendemos a tocar acordeom, tocar escaleta, então ela fazia questão da nossa formação. Porque naquela época tinha muito essas coisas, a moça prendada. Então as prendas da minha mãe não ficavam só nas prendas domésticas não (...); além das prendas domésticas nós tínhamos que saber todas as outras coisas, *então a gente tinha que saber receber, do mendigo ao rei*, então todas nós sabemos cozinhar muito bem, todas nós sabemos receber, porque ela incentivou que a gente aprendesse alguma coisa pra poder estar se aprimorando na maneira de receber as pessoas, na maneira, sabe, tipos de comida, vários tipos... *era uma formação que ela achava essencial* (Elisa, grifo nosso).

Também no caso de Flora, evidencia-se a consonância entre familiaridade do *habitus* dos pais com saberes e conhecimentos que para eles próprios tinham sido alvos rentáveis e que reconhecem e privilegiam na formação dos filhos. O capital cultural apresenta-se, no caso, como objeto de estratégias específicas de investimento regular, de forma também descolada da ação escolar. A valorização desses saberes pelo pai de Flora se traduz em estratégias que se aproximam daquelas das famílias pertencentes às camadas médias, no tocante ao capital cultural (NOGUEIRA, 1995). Providenciar aulas particulares para os filhos, apesar de toda a dificuldade financeira, assim como incentivar o hábito da leitura, levando para casa obras consagradas da literatura, são ações pontuais que revelam a perseguição de alvos específicos.

A partir do momento que eu consegui ler (...) aí ele levou pra nossa casa a coleção do Monteiro Lobato, infantil, aí eu comecei a ler...

É, ele incentivava sim, ele lia, sabe, domingo então era o dia da leitura, né, ele levantava cedinho, ia comprar jornal, comprava vários jornais e dava à gente os cadernos, sabe?

Quando a gente perdia média eles se preocupavam, sempre arranjavam professor particular pra ajudar. Na minha infân-

cia eu não fui ao cinema nenhuma vez. Não tinha condição. Meu pai falava que não tinha dinheiro. (...) Nós não tínhamos televisão (...). Nosso lazer era assim muito restrito. Aí ele levou pra nossa casa a coleção do Monteiro Lobato, infantil, aí eu comecei a ler... Eram livros do Machado de Assis, ele tinha uma coleção também (Flora).]

A sutil diferença entre valores e alvos de investimentos privilegiados pelas famílias, ao pensar a formação das filhas, revela-se na relação dessas professoras com a escola, o conhecimento escolar e a formação geral. Mais “familiarizada” com o capital cultural, com práticas de investimento relacionadas ao conhecimento e com disposições ajustáveis ao reconhecimento e conseqüente investimento nesses alvos, Flora estabelece uma relação mais “natural” e espontânea com a escola, o conhecimento escolar e a própria formação. Duas referências das professoras aqui estudadas expõem de modo mais claro essa distinção: exatamente as disposições relativas ao reconhecimento e investimento em capital cultural vão estabelecer rumos diferentes a seus *habitus* diante do conhecimento legitimado com a entrada no curso Normal, no caso de Elisa, e na universidade, no caso de Flora.

Um “choque cultural”

Elisa acusa uma mudança de atitude diante da escola e do conhecimento escolar que qualifica como “choque cultural”. Por decisão da mãe, ingressa numa escola de magistério conceituada na época e de nível social não equivalente ao seu:

E depois do ginásio eu passei para o... na época chamava Colégio S. P., onde eu fiz o meu curso Normal. Era um colégio de freiras, muito bem conceituado na época, onde se fazia uma das escolas normais assim, melhores da época em que eu estudei, 1970... (Elisa).

Apesar da condição financeira limitada, a estratégia de investimento em uma escola conceituada fazia parte, no caso, das aspirações da mãe ao êxito social da filha. Numa pesquisa realizada na França, citada por Nogueira (1998), François Heran destaca a necessidade de se considerar, no estudo da escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias, o sistema de valores dos pais. Segundo o autor, é importante que tais estudos não reduzam as escolhas dos pais a uma relação mecânica com a classe social de pertencimento e levem em conta outros fatores que podem influenciar as opções, entre eles a “aspiração ao êxito escolar e social”. Essa aspiração decorre, no caso aqui tratado, do entrelaçamento de fatores, entre os quais etnia e ascensão social, que atuam na composição das expectativas, por parte da mãe, de um futuro para as filhas diverso do seu. Seu intento era romper o ciclo

comum de possibilidades profissionais que se apresentavam a mulheres negras – traço detectado e discutido por Gomes (1994) em um trabalho sobre a trajetória escolar de professoras negras. O magistério aparece para a mãe de Elisa como garantia de *status* social e é nessa direção que se insere sua estratégia de escolha e investimento em determinado tipo de instituição escolar que assegurasse o máximo de chance de sucesso à filha.

Mas, para Elisa, aquele momento é de estranhamento. Ela se percebe excluída e em desvantagem. Para atuar num meio de “herdeiras” em termos de capital cultural e social, modifica sua postura diante da escola, esforçando-se ao máximo para recuperar o que denomina “defasagem”, sensação que, no entanto, nunca a abandonou. A entrada em um universo que não era o seu possibilitou-lhe, por um lado, identificar-se mais intensamente com a própria origem (tema também discutido em Gomes, 1994) e, por outro, definir uma atitude ativa frente ao conhecimento escolar, de maior investimento pessoal e dedicação, na tentativa de superar a diferença:

Aí, quando foi no Normal (curso de magistério) as coisas modificaram. Aí eu tive que pegar firme mesmo. Porque eu vinha de uma escola pública (...) e a escola pra onde eu fui era uma escola elitizada. Então era uma escola particular, em que as meninas tinham começado desde o pré até o... faziam lá até se formar e tinha já aquele caminho percorrido, já estava dentro da estrutura da escola. E eu cheguei lá no normal, então eu estava fora dos padrões exigidos pela escola. Então eu tive que batalhar muito, mas muito mesmo, pra poder correr atrás, pra poder conseguir, pra eu ficar no nível das meninas que eram as meninas que tinham começado desde o início. Eu tive que correr atrás mesmo pra poder tirar uma defasagem que eu sentia, igual quando você está correndo uma corrida, você está vendo um montão de gente na sua frente, você quer também chegar, então você tem que acelerar o seu passo para que pelo menos você possa competir, estar com aquele grupo que está na frente. Então eu tive que correr atrás, de estudar mais, de fazer, assim, o máximo possível pra poder pelo menos equiparar ao grupo que eu estava. Então, nesse tempo eu fui obrigada a estudar mesmo. Pegar livro, passar horas lá estudando, refazendo, correndo atrás do que estava defasado na minha questão.

Ao contrastar o ambiente escolar do qual fazia parte com aquele no qual acabava de ingressar, Elisa parece perceber que conhecimentos a que não tivera acesso até então eram considerados legítimos e valorizados. Interessante observar sua descrição da interação que estabelece com aquele universo que, inicialmente, lhe

parece estranho, mas, por outro lado, passível de reconhecimento. Ela identifica ali posições e exigências específicas em jogo. Investimentos mais sistemáticos em conhecimento escolar e, mais amplamente, em capital cultural que percebesse não possuir passam a fazer parte de sua nova meta: alcançar e tentar acompanhar as colegas pertencentes àquele ambiente que não era o seu. Quando procura esclarecer os pontos nodais dessa desvantagem, Elisa faz referência à leitura de clássicos da literatura – experiência que não tivera, ao contrário das colegas –, mas também à diferença na “forma de vida”: por sua origem, de família pobre e negra, via-se distante daquela realidade.

Então ela (a professora no curso Normal) partiu do pressuposto de que eu já teria lido um montão de coisa, que eu já conhecia um montão de outras coisas, e que eu tinha simplesmente o hábito de ler vários clássicos. Eu lia, lia, lia e eu nem conseguia ler um vocabulário daquele. Aquele vocabulário não era meu. Eu venho de uma família pobre, de uma família negra pobre, e que lutou e conseguiu ascender socialmente na escala social (...). Minha trajetória de vida, até cultural mesmo, foi completamente diferente daquela menina que tinha todo um suporte cultural, toda uma história de ambiente social, de leitura, de escrita diferente. As meninas tinham uma outra forma de vida, um outro suporte, e foi realmente um choque cultural, sim (Elisa).

Não obstante seus esforços, a sensação de “defasagem” permanece durante todo o seu percurso de formação e ainda persiste atualmente:

Mas, engraçado, não dá pra poder tirar (a defasagem) em três anos, não (referindo-se ao período do curso normal). Esse é um sentimento que eu tenho até hoje, mesmo depois de ter feito faculdade, terceiro grau, eu acho que eu ainda não consegui tirar a defasagem, não, eu acho que ainda fica, eu ainda sinto vontade de estudar (Elisa).

Diante das colegas, que reconhecia como herdeiras, e dos conhecimentos que faziam parte daquele universo, Elisa se sentiu excluída e expropriada de vários saberes. Tantos esforços no sentido de reverter essa situação não foram suficientes para modificar seu sentimento de impotência numa luta para atingir o inatingível, sensação descrita por Bourdieu:

Todos aqueles que, vendo-se excluídos das condições de acesso ao universal, muitas vezes interiorizaram profundamente a lei em vigor, constituída (graças, sobretudo, à ação da escola) como norma universal e portanto geradora de exigências

e de falhas, a ponto de se sentirem, se não privados, despossuídos, ao menos em certas ocasiões, ou até mutilados e em qualquer modo diminuídos (BOURDIEU, 2001, p. 91).

O sentimento de desacordo ou mesmo de exclusão não é observado nas referências de Flora a seu contato com a escola. De mesma origem social e cor de Elisa, Flora não alude a essa “defasagem”. Pelo contrário, sentia-se “mais ou menos igual a seus colegas” em termos de formação de nível médio:

Eu tinha uma formação mais ou menos igual. É, e eu percebia... eu lembro de um colega que fez o supletivo e passou no vestibular, então eu via a dificuldade dele, ele não sabia quase nada, não sabia escrever, a gente fazia português, né, então eu ficava assim: nó, coitado, né, não sabe nada de português. Eu era boa em português, (...) eu sempre gostei, eu lia muito, desde pequena (...) e desde que eu consegui ler mesmo, eu lia muito, muito. Ah, eu acho, porque eu tinha um vocabulário muito grande, já tinha viajado o mundo inteiro nos livros, tinha um conhecimento, assim, bem amplo das coisas (Flora).

Sua segurança diz respeito ao capital cultural, investimento priorizado por seus pais desde a infância e que se mostra rentável em termos de reconhecimento do que está em jogo no meio escolar, como atuar, dos tipos de conhecimento ali considerados legítimos, dos alvos, portanto, a perseguir e das estratégias adequadas. O ingresso na universidade define, para Flora, uma mudança de postura. Se até então tinha sido “boa” aluna, mas sem exageros, reconhece o meio universitário como um universo particular, dotado de outros sentidos. Identifica o que ali está em jogo e prepara-se para investir, ou seja, participar:

Na universidade mudou. Aí quem cobrava era eu, eu queria notas boas, quer dizer, não é só pela nota, mas eu era tipo “caxias” mesmo, eu estudava, pesquisava, chegava cedo na escola e ia pra biblioteca, sabe? Eu achava... eu percebi que na universidade eu tinha que buscar meu conhecimento, assim, que ele não ia chegar pra mim de mão beijada, então eu tinha assim... eu queria ampliar as aulas, as professoras davam bibliografias, e eles falavam lá um pouco, e se eu quisesse realmente aprofundar naquele assunto eu ia ter que ler, nenhum professor ia falar tudo, então eu acho que eu percebi isso, saquei que não era mais como nas outras escolas, que o professor falava, falava, falava, exigia só aquilo que era falado, só o que tava naquele livro que era adotado, a gente

nem sempre tinha que ir muito além do que tava no livro, no caderno. E na universidade não, geralmente antes deles falarem sobre determinado assunto eles já davam uma bibliografia, então eu lia, lia esses livros ou capítulos, às vezes eles indicavam só alguns capítulos de cada livro (Flora).

Flora se sentia em igualdade com os colegas no tocante a capital escolar e cultural. Percebe-se o diferencial, em termos de rentabilidade escolar, resultante da valorização e do investimento precoces nesse capital pela família. A identificação de um novo campo e de suas regras, que, nesse caso, parece quase instantânea, é função da relação *habitus/campo*, caracterizada por Bourdieu (1992, p. 94) como uma relação de conhecimento ou de construção cognitiva em que o *habitus* enxerga o campo como mundo significativo, dotado de sentido e no qual vale a pena investir.

Todas as vezes que o *habitus* encontra condições objetivas, idênticas ou similares àquelas das quais é produto, se encontra perfeitamente adequado sem que tenha ocorrido alguma busca de adaptação consciente ou intencional (BOURDIEU, 1992, p. 96).

No relato de Flora, observa-se o ajuste de suas disposições às características do meio universitário, ao que ali estava em jogo, às regras e a como atuar, de maneira quase natural. À atitude anterior de valorização do capital escolar como rentável acrescenta-se uma postura mais ativa diante dos estudos e mais autônoma perante a própria formação, levando-a a buscar estratégias próprias que extrapolavam os limites do que lhe era oferecido pelo sistema escolar.

É como se a familiaridade com a cultura e o conhecimento legitimados, sobrepondo-se a fatores como origem social e cor, definisse para a subjetividade de Flora uma atitude de independência diante da própria formação, postura essa jamais alcançada por Elisa.

O conhecimento legitimado como inatingível

O caminho até então traçado possibilita, com base nas características das disposições das duas docentes diante do conhecimento escolar e, mais amplamente, do capital cultural, analisar a relação que mantêm atualmente com o conhecimento e com as informações. Mais uma vez, diferenças sutis vão determinar posturas diversas diante do conhecimento veiculado pelos vários meios de informação. Insiste-se aqui que as referências das docentes às suas interações com as fontes de informação revelam inclinações a buscas regulares e cotidianas de atualização, o que ambas consideram fundamental. A atualização diária é objetivo principal de

Elisa em suas interações com o jornal televisivo e, no caso de Flora, com os jornais escritos. Além disso, ambas recorrem regularmente aos livros e à internet, alternando-os segundo as vantagens que cada meio pode oferecer, ou seja, reconhecem os limites e utilizam os benefícios das variadas fontes. No entanto, entre tantas coincidências, observa-se um diferencial: a avaliação que as próprias docentes fazem sobre sua formação incide sobre como utilizam e o que esperam dos diversos meios.

Com tantas referências ao uso regular da televisão, dos livros, dos jornais e da internet, o sentimento de “defasagem”, ou seja, a insatisfação permanente com a própria “performance”, está sempre presente no discurso de Elisa. Suas avaliações são permeadas pela angústia de que poderia estar investindo mais, empenhando-se, o que contrasta com as próprias falas, que evidenciam buscas com êxito em termos de formação.

Leio (jornal), diariamente não, mas leio. Jornais, revistas, né, precisava de ler mais, precisaria de ler mais.

Eu não posso falar que eu sou... que eu sou uma leitora... eu... precisaria ler mais do que eu leio, eu precisaria ler mais (...) Mas não sou... não... não sou uma pessoa assim que... eu precisava de ler muito mais do que eu leio. Tem muitos clássicos que eu não li, que eu preciso ler, e que agora eu estou sentindo necessidade, e eu vou muito em função da... da necessidade (referindo-se aos livros).

Uso (a internet), não com a constância que eu gostaria, quando eu preciso pesquisar alguma coisa pra escola, alguma coisa, né, que eu não sei onde achar. (Elisa).

Elisa relata que recorre com regularidade aos livros à procura de informações, relacionadas sobretudo a uma pesquisa realizada paralelamente ao trabalho na escola e que lhe rendeu a produção de um livro e de uma cartilha. Possui uma biblioteca em casa. Tudo isso não a demove da idéia de que “não é uma leitora”. Seu julgamento, também resultante das condições objetivas que vivenciou em sua formação, é tema analisado em outros estudos, entre eles o de Batista (1998). Menos interessado em definir se seus sujeitos são leitores ou não e mais atento aos tipos de relação que estabelecem com a leitura, o autor não só conclui que os professores são, sim, leitores, mas desenvolve e coloca em discussão uma modalidade de relação com a leitura que não se encaixa nas possibilidades leitor/não leitor. Para Batista, os professores, sujeitos de sua pesquisa, seriam, em sua maior parte, leitores escolares, o que significa que seus investimentos em leitura são feitos a partir das competências e disposições que adquiriram na escola. Por essa razão não se sentem autônomos diante de textos distanciados da cultura escolar, desenvolvendo com estes uma relação de tensão. Os docentes se avaliam e são

avaliados, em muitas pesquisas, como não leitores, também porque reconhecem a legitimidade de certas leituras que não são as suas e das quais não conseguem se apropriar (BATISTA, 1998). Outros trabalhos (GATTI et al., 1994; SETTON, 1994), apesar de não focalizados centralmente sobre a relação de professores com a leitura, contribuem para a análise do tema. No primeiro caso, as autoras apontam para a necessária reflexão sobre “o grau e a qualidade da informação e dos conhecimentos que os(as) professores(as) deveriam obter/reciclar/complementar no decorrer de sua vida como profissionais” (GATTI, 1994, p. 253). A segunda pesquisa estabelece uma relação entre gosto dos professores por leituras de maior ou menor “profundidade intelectual” (SETTON, 1994, p. 87) e seu percurso de formação escolar no nível universitário.

Diferentemente de Elisa, Flora mantém com a leitura, tanto livre como direcionada a seus interesses profissionais, uma atitude “natural”. Avalia-se como leitora e não demonstra qualquer tipo de tensão diante de autores considerados legítimos. Alguns desses autores lidos foram apresentados pelo pai, independentemente da via escolar, desde a infância. Essa relação natural estabelecida com a leitura resulta, conforme alguns estudos, da familiaridade com a prática, comum no meio parental:

O fato de ver seus pais lerem jornais, revistas ou livros, pode dar a estes atos um aspecto “natural” para a criança, cuja identidade social poderá se construir notadamente através deles (ser adulto como seu pai ou como sua mãe é, naturalmente, ler livros) (LAHIRE, 1997, p. 20).

As interações das duas professoras com a internet revelam o mesmo diferencial, inscrito em seus *habitus*, em termos de autonomia diante do meio. O discurso de ambas apresenta variados exemplos de buscas, referentes em sua maior parte a necessidades e interesses profissionais, mas percebe-se, no caso de Flora, a mesma “naturalidade” que a distingue de Elisa quando diante dos livros. Tal naturalidade se traduz, no uso da internet, em uma atitude mais crítica em relação a esse meio, o que novamente remete ao ajuste das disposições:

Na internet as coisas são mais assim, dependendo do assunto, são mais... são menores, por exemplo, você entra num *site* pra achar um assunto, por exemplo, Amazônia, vou falar disso porque eu fiz isso ontem, junto com meu filho. Amazônia, aí é uma coisa, assim, superficial, né, se você quiser aprofundar você tem que procurar outro, se você quiser aprofundar mais, você tem que procurar no livro, nos livros você vai mais fundo. Telegrama é na internet, eu diria assim. Uma informação telegrama seria na internet. Uma informação mais acadêmica, mais aprofundada seria nos livros, eu acho assim (Flora).

Ele tem tudo pra poder me dar, tudo que eu preciso ele tem ali na minha frente, o que eu gostaria de ter, mas eu não tenho tempo pra poder ficar o tempo que eu preciso pra poder pegar, estar pegando aquelas coisas. Se eu tivesse tempo, por exemplo, né, se eu estivesse tranqüila, se eu não trabalhasse dois horários, se eu trabalhasse um horário só, por exemplo, eu colocaria como disciplina na minha vida, eu selecionaria duas horas por dia pra poder, todos os dias, abrir a internet, duas horas, se eu trabalhasse um horário, porque se eu não trabalhasse hora nenhuma eu selecionaria mais, mas eu selecionaria, colocaria como disciplina pra mim duas horas diárias pra poder estar só na internet, buscando a informação que eu quisesse, estar me aprimorando, conhecendo, vendo esse tanto de coisa, se eu tivesse essa possibilidade (Elisa).

Percebe-se, em Elisa, quase uma potencialização de seu sentimento de defasagem diante de um veículo que lhe poderia proporcionar uma quantidade extremamente superior de informações. É como se o computador ampliasse sua sensação de privação, de distância de uma cultura que, com ele, parece mais “à mão”, mas, paradoxalmente, impossível de ser apropriada em sua totalidade.

Se ambas as professoras circulam entre as fontes de informação com autonomia e investem com regularidade nos conhecimentos ali disponibilizados, de maneira a incrementar permanentemente sua formação, percebem-se, mesmo diante de tal similaridade, duas subjetividades diversas interagindo, cada uma a seu modo, com o conhecimento e com a informação. O sentimento de “defasagem” de Elisa está inscrito em suas disposições relativas ao conhecimento e, em especial, ao conhecimento legitimado socialmente. Por outro lado, o encaixe das disposições de Flora diante desse conhecimento, de modo quase espontâneo, é revelado em suas estratégias de ação, que acusam o reconhecimento e o investimento permanentes no que considera alvos em termos culturais. Trabalhando durante três turnos e dispondo de menos tempo que Elisa, ela não alude, entretanto, à falta de tempo para os investimentos que julga devidos em formação.

O professor como sujeito

Se os estudos que tratam da relação dos professores com a leitura têm abordado mais amplamente a imbricação de fatores que atuam nessa interação, ou seja, aspectos subjetivos mas também sociais, torna-se necessário, na atualidade, compreender e ampliar essas questões para a relação com “o mundo de informações” que a internet e outros meios propiciam. O desprestígio social da profissão docente (FERREIRA, 1998) e suas consequências para a subjetividade das próprias pro-

fessoras são fatores que atuam associados a outros tantos, que podem contribuir para uma relação particular dessas profissionais com o conhecimento legitimado e com o saber escolar. O cruzamento desses aspectos, em geral dissociados por análises mais pontuais, parece tornar-se imperativo nas discussões ou propostas acerca da cultura do professor e de seu papel na formação cultural dos estudantes. Quem é o professor que deve ser culto? De que lugar social se originou e que lugar social ocupa hoje? Que relações com o conhecimento legitimado, objeto da prática docente, são características dessas localizações no espaço social na atualidade?

Referências bibliográficas

ARAÚJO, Flávia M.B.; PAIVA, Edil V. Propostas para a formação continuada de professores nos programas da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro do período de 1980 a 1998. *XXIIª Reunião da Anped*, Caxambu, 1999.

BATISTA, Antônio A. G. Os(as) professores(as) são 'não leitores?'. In: MARINHO, M.; SILVA, C. S. R. (Org.). *Leituras do professor*. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 23-59.

BOURDIEU, Pierre. *A Reprodução: elementos para uma teoria dos sistemas de ensino*, Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A, 1975.

BOURDIEU, Pierre. *La distinzione: critica sociale del gusto*. Bologna: Il Mulino, 1983.

BOURDIEU, Pierre. *Risposte: per un'antropologia riflessiva*. Torino: Bollati Boringhieri, 1992.

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas*. São Paulo: Papirus, 1997.

BOURDIEU, Pierre. *Meditações pascalianas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BRASIL/MEC/CNE. Parecer CNE/CEB n. 01/99. *Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio*. Brasília: CFE, 1999.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa*, jan./jun. 2002, vol.28, n.1, p.11-30

CHARLOT, B.; ROCHEX, J. L'enfant-élève: dynamiques familiales et expérience scolaire. *Lien Social et Politiques – RIAC*, 35. Canadá, 1996, p. 137-151.

CORCUFF, Philippe. *As novas sociologias: construções da realidade social*. Bauru: Edusc, 2001.

DEMAZIERE, D.; DUBAR, C. *Dentro le storie: analizzare le interviste biografiche*. Milano: Raffaello Cortina Editore, 2000.

FERREIRA, Rodolfo. *Entre o sagrado e o profano: o lugar social do professor*. Rio de Janeiro: Quartet Editora & Comunicação, 1998.

GATTI, Bernadete et al. Características de professores(as) de 1º grau no Brasil: perfil e expectativas. *Educação e Sociedade*, n. 48, p. 248-260, agosto 1994.

GOMES, Nilma Lino. A trajetória escolar de professoras negras e sua incidência na construção da identidade social. 1994. Dissertação (Mestrado). Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG.

GONÇALVES, Luiz A. O. Trabalho docente e subjetividade: embate teórico e novas perspectivas. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, jul./dez. 1996, v. 22, n. 2, p. 43-71.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1995.

JORNAL *O GLOBO*. Primeiro caderno, edição de 12 abril 1997.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Editora Ática, 1997.

MOITA, Maria da C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António (org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1995.

NOGUEIRA, Maria Alice. Famílias de camadas médias e a escola: bases preliminares para um objeto em construção. *Educação e Realidade*, jan/jun. 1995, n. 20, v. 1, p. 9-25.

NOGUEIRA, Maria Alice. A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias. A ação discreta da riqueza cultural. *Revista Brasileira de Educação*, jan./abril 1998, n. 7, p. 42-56.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1995

NÓVOA, António. Formação de Professores. In: NÓVOA, António (org.). *Os professores e a sua Formação*, Lisboa: Dom Quixote, 1995a

PROINFO <http://www.proinfo.gov.br/>

SETTON, M. da Graça J. "Professor: variações sobre um gosto de classe". *Educação e Sociedade* n. 47, p. 73-96, abril 1994.

VIANA, M. José B. Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade. In: NOGUEIRA, M.A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (org.). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000.

ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares. In: NOGUEIRA, M.A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (org.). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000.

Recebido em 13 de outubro de 2004 e aprovado em 08 de dezembro de 2004.