



Valores Práticos do Magistério e Facetas de Práticas Pedagógicas

Marieta Gouvêa de Oliveira Penna

RESUMO – Valores Práticos do Magistério e Facetas de Práticas Pedagógicas. Apresenta-se neste artigo o resultado de uma pesquisa sobre disposições para a ação de professores das primeiras séries do ensino fundamental que compõem suas práticas pedagógicas e se constituem em valores em estado prático. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com dez professoras da rede pública estadual de São Paulo, e analisados a partir dos conceitos de espaço social e campo social formulados por Pierre Bourdieu. Foi possível evidenciar que as práticas de disciplina- rização e moralização dos alunos, centrais na atuação docente nesse âmbito do ensino, relacionam-se com aprendizagens referidas à origem e pertença social dos professores, e também às condições objetivas em que atuam.

Palavras-chave: **Função Docente. Posição Social. Prática Pedagógica.**

ABSTRACT – Practical Values of the Teaching Profession and Facets of the Pedagogical Practices. We aim to present in this article the results of a research on the dispositions to the action of teachers from the first grades of the primary school that compose their pedagogical practices and constitute values in practical state. Data was collected by means of semi-structured interviews with ten teachers from the state public schools of São Paulo, and it was analyzed considering the concepts of social space and social field formulated by Pierre Bourdieu. It was possible to evidence that the practices of the student's disciplinarization and moralization, which were the center of the teacher's acting regarding this teaching extent, relate themselves with the learning referred to the teacher's social origin and attribute, and with the objective conditions in which they operate.

Keywords: **Teaching Function. Social Position. Pedagogical Practice.**

Introdução

Este artigo apresenta o resultado de uma pesquisa¹ realizada com professores dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública estadual de São Paulo, com objetivo de compreender disposições para a ação dos docentes relacionadas à valorização de práticas pedagógicas de moralização e disciplinarização dos alunos, bem como a lógica presente nessas ações, levando em consideração a origem e pertença social dos professores.

Trata-se de pesquisa relacional, ou seja, que visa à compreensão de fenômenos a partir de interrogação sistemática definida por problemática teórica, buscando-se regularidades (Bourdieu; Chamboredon; Passeron, 2004). As análises foram realizadas numa perspectiva qualitativa, a partir dos conceitos de espaço social e campo social formulados por Pierre Bourdieu. O esforço foi captar o ponto de vista expresso pelos professores, relacionando-o à posição social por eles ocupada. Trata-se de um fragmento da realidade, interrogado sistematicamente a partir de lente teórica, a fim de se extrair propriedades invariantes (Bourdieu, 2003f).

Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com dez professores, em duas escolas públicas de São Paulo, uma mais central e a outra mais periférica, a fim de se cotejarem possíveis diferenças nas respostas obtidas. Os professores foram instados a falar de seu percurso social e profissional e, quando da realização das análises, notou-se que essas diferenças entre as escolas não foram relevantes, uma vez que as percepções dos professores sobre a docência não se relacionam a uma escola específica. A escolha dos professores obedeceu ao seguinte critério: quatro em cada escola em que se realizou a pesquisa – um de cada série do ciclo I do ensino fundamental²; dois que não eram vinculados às escolas – para se evitar um possível efeito de ‘seleção’, uma vez que os professores das escolas foram escolhidos pela coordenação.

A análise dos dados coletados objetivou compreender as práticas de moralização e disciplinarização referidas pelos professores a partir de seu ponto de vista, socialmente posicionado, posto que, de acordo com dados obtidos com as entrevistas, são essas as principais práticas que os mobilizam para a ação.

O texto está organizado em quatro partes. Num primeiro momento, apresento discussão sobre escola como espaço de moralização e disciplinarização dos alunos, a partir de diferentes autores. É nessa instituição que os professores são socializados em seu exercício profissional, em contato com a cultura escolar³, o que certamente contribui para explicar, em alguns aspectos, as práticas por eles efetivadas. Em seguida, apresento facetas da socialização familiar dos professores entrevistados, que auxiliam na compreensão da opção pela docência, opção marcada por questões de gênero e pela adoção da escolarização como estratégia de ascensão social em famílias com pouco capital econômico e social. Depois, discuto práticas de moralização e disciplinarização referidas pelos professores, relacionando-as às condições objetivas de exercício docente, mas também a aprendizagens efetivadas em suas famílias de origem e pertença. Por

fim, apresento algumas considerações sobre o campo educacional e as disputas nele travadas, que auxiliam na compreensão do exercício docente como missão civilizadora, do que decorre a necessidade de moralizar e disciplinar os alunos.

A Escola como Espaço de Disciplinarização e Moralização dos Alunos

A escola moderna como espaço de disciplinarização é tema de discussão em diferentes autores. Vincent, Lahire e Thin (2001), ao analisarem o que denominam forma escolar de socialização, entre outras questões, destacam que o principal aprendizado processado na escola diz respeito à necessidade de moldar os alunos a uma nova ordem pública e urbana. Ou seja, trata-se de uma nova forma de sujeição, em que se aprende a ser cidadão, o que justifica a necessidade da escolarização estender-se a todas as crianças, inclusive às do povo. Na escola aprende-se a obediência a regras que, por sua vez, são constitutivas da forma escolar de socialização, em que professores e alunos são submetidos a regras impessoais que regulamentam tudo o que ocorre em seu interior.

Para a escola funcionar, faz-se necessária a produção do aluno. Nesse sentido, Narodowski (2001), ao investigar o processamento da infância realizado na modernidade, aponta o fato de a pedagogia, ao estabelecer seu campo de intervenção, delimitar o conhecimento sobre o que é a infância normal, do que decorre o estabelecimento de julgamentos e controle sobre a criança, com o objetivo de se produzirem condutas consideradas típicas dos alunos e condizentes com as atividades que se processam no interior das escolas. Esse processamento da infância diz respeito a determinadas realidades históricas e, portanto, a determinadas relações sociais e de poder, auxiliando na compreensão dos processos disciplinadores realizados na instituição escolar.

De acordo com Charlot (1979), ao estabelecer consensos, a socialização realizada na escola transmite à criança comportamentos sociais que correspondem a interesses de classe. Para o autor, a educação escolar não é apenas fenômeno cultural pautado por objetivos espirituais e filosóficos relacionados a uma cultura intelectual, moral ou estética, como pretendido, ao se apregoar sua suposta neutralidade. Destacar apenas o significado cultural da educação tendo por base fundamentos filosóficos sobre a natureza humana é ocultar sua significação social. A determinação filosófica da natureza humana permite à pedagogia dizer o que deve ser a sociedade. No discurso pedagógico, as lutas sociais são apreendidas a partir de critérios éticos relacionados a uma suposta essência humana, e nesse sentido a escola e seu discurso são essencialmente moralizadores. O discurso educacional funciona como ideologia, uma vez que organiza ideias presentes na sociedade, mas as apresenta como se fossem autônomas em relação a essa realidade.

Pesquisas realizadas por diferentes autores demonstram que a disciplinarização e a moralização das crianças na escola se manifestam em diferentes

momentos históricos e de diferentes formas, sejam elas implícitas ou explícitas⁴. A análise das práticas docentes processadas no interior da sala de aula permite que se apreendam as prioridades que definem a função de professor, em que a disciplinarização dos alunos se destaca. Para Rockwell e Mercado (1986), a escola possui um fundo constante e, ao se analisar o fazer docente na sala de aula, evidencia-se o fato de o tempo das aprendizagens nela desenvolvidas ser muito mais vinculado às questões disciplinares que à produção intelectual. De acordo com Paniago (2005), a escola se configura como instituição de disciplinamento, assumindo na sociedade atual um papel relevante na constituição de subjetividades. Diferentes estudos buscam compreender as formas como essas práticas se cristalizam, compondo a cultura escolar⁵.

Em pesquisa realizada pela UNESCO, foi perguntado aos professores quais são as finalidades mais e menos importantes a serem alcançadas pela educação. As duas finalidades mais importantes destacadas foram, respectivamente, formar cidadãos conscientes (72%) e desenvolver a criatividade e o espírito crítico (60,5%), apontando para “uma acentuada preocupação com a formação de virtudes e valores nos estudantes, em detrimento do ensino de conhecimentos” (Brasil, 2004, p. 109). Pode-se argumentar que esse discurso está presente no ideário educacional que atualmente circula nas escolas, o que ajuda a compreender as respostas dadas. Importa compreender, no entanto, porque os professores aderem a esse discurso, contribuindo para sua reprodução, objetivo desta investigação.

Aspectos da Socialização Familiar das Professoras Entrevistadas e a Opção pela Docência

Para se compreender as práticas docentes relacionadas a valores em estado prático, ou seja, ligadas a disposições para a ação, faz-se necessário, entre outras questões, atentar para aspectos da origem familiar, local de aprendizagem dessas disposições. A explicitação de fatores implicados na opção pela docência pode auxiliar na compreensão de disposições para a ação relacionadas ao seu exercício.

Todos os professores entrevistados eram mulheres, pois nas escolas em que foram realizadas as entrevistas não existiam docentes do sexo masculino lecionando. Na atualidade, dentre os professores brasileiros, 81,6% são mulheres. Ao se considerar apenas os anos iniciais do ensino fundamental, esse percentual se eleva para 91,2% (Brasil, 2009).

A análise do exercício docente em perspectiva sociológica comporta necessariamente a questão de gênero, especialmente no que se refere às primeiras séries da escolarização fundamental que, em decorrência de determinações sociais, configurou-se como função feminina⁶.

Nesta investigação, a questão de gênero se expressou ao se analisar os processos de socialização vivenciados pelas professoras em suas famílias de

origem, marcadas por forte submissão frente ao universo masculino. São questões importantes para se compreender, por exemplo, a opção pela docência. No universo em que as professoras foram criadas, a opção pelo magistério, ao ser expressa em seus depoimentos, foi por elas considerada como paixão ou mesmo como vocação. Foi possível destacar, no entanto, que essa opção representou a adesão àquilo que a elas se apresentou como possibilidade de escolha, tendo por base cooptação fundada em disposições geradas por aprendizagens ocorridas nas famílias e marcadas por submissão frente ao universo masculino, além dos constrangimentos e necessidades materiais que lhes eram impostos, a fim de sobreviverem com aquilo que poderiam de fato dispor e almejar. Essa escolha se deu porque seus pais ou maridos assim o quiseram, ou mesmo porque consideraram a decisão mais acertada para a condição feminina na qual viviam, condição fortemente marcada pela realidade objetiva que as envolvia.

Além disso, foi possível detectar nos depoimentos colhidos a existência de representações associadas à mulher professora, como sendo mais pacientes e mais afetivas, que se por um lado estão presentes na escola e são aprendidas nos momentos de socialização profissional, por outro dizem respeito também a disposições para a ação que as professoras portam em decorrência de aprendizagens familiares. O fato de essas mulheres se encaminharem à função de professor contribui para reforçar a visão social da docência nas séries iniciais da escolarização fundamental como função feminina, com ênfase aos aspectos disciplinarizadores e moralizadores relacionados ao seu exercício, por elas valorizados e associados ao que caracteriza um bom professor.

Além de questões relacionadas ao gênero, importa tecer considerações sobre a origem e a pertença de classe das professoras entrevistadas, uma vez que a classe social confere aos agentes disposições para a ação, que se apresentam nas práticas sociais que realizam e na visão de mundo que possuem, contribuindo para o estabelecimento de julgamentos e classificações de si e do outro. Para Bourdieu (1988), a classe social é definida por uma rede de relações e um conjunto de fatores, em que se faz necessário verificar aspectos como prestígio, profissão, renda, nível de escolarização, hábitos de consumo, entre outras questões.

Os dados desta pesquisa permitem posicionar as professoras entrevistadas em termos de sua origem, em sua maioria, nas classes populares, em função da escolarização atingida e da profissão exercida por seus pais e avós, que possuíam pouca formação e exerciam profissões manuais. Já em relação à pertença social, foi possível posicioná-las nas classes médias, em decorrência da escolarização que atingiram, e da escolarização e ocupação de seus maridos e filhos, quando era o caso. Verificou-se que as professoras vivenciaram trajetórias sociais ascendentes, ou ao menos de manutenção de posição de origem⁷.

Em suas famílias de origem, a opção pelo magistério representou a possibilidade de melhoria (para oito delas) ou manutenção (para duas delas) da posição social ocupada. As condições objetivas das famílias de origem das professoras revelaram vidas em que era preciso muito sacrifício para enfrentar

as dificuldades econômicas, em que esses sacrifícios significavam a subordinação do presente a futuro mais promissor. Esse futuro mais promissor estava atrelado aos estudos como possibilidade de se conseguir um trabalho mais bem remunerado e com mais prestígio que o de seus pais. Essas condições de vida, que posicionavam suas famílias de forma desfavorável no espaço das relações sociais, relacionam-se ao desenvolvimento de disposições ajustadas a essas condições, que dizem respeito à classe social, marcadas por possibilidades e impossibilidades, contribuindo para o desenvolvimento de estratégias que objetivavam aumentar ou ao menos conservar o patrimônio familiar, ou seja, melhorar ou manter a posição na estrutura das relações de classe. Desprovidas de capital econômico e cultural, dependiam do esforço familiar e pessoal para progredirem na vida, em que o investimento em escolarização se destacou como possibilidade. Era, no entanto, escolarização restrita às suas possibilidades de efetivação, ou seja, até a conclusão do então segundo grau, em que a docência se apresentou como a escolha mais acertada.

Dessa forma, a vocação para o magistério expressa em seus depoimentos representou adesão ao destino objetivo que a elas se fez presente, bem como cooptação que tinha por base disposições geradas por inculcações morais e ajustadas ao exercício da função docente, que nesse exercício encontraram possibilidade de expressão e confirmação dessas disposições.

Com relação à socialização familiar, foi possível detectar regularidades nas aprendizagens realizadas em alguns aspectos, especialmente no que diz respeito à valorização do trabalho e dos estudos como possibilidade de ascensão social, em famílias com poucos recursos financeiros e cujos pais se esforçaram muito para educar seus filhos. A análise das condições objetivas das famílias de origem das professoras revelou vidas em que era preciso muito sacrifício para enfrentar as dificuldades econômicas, com a subordinação do presente a um futuro mais promissor, atrelado aos estudos como possibilidade de se conseguir um trabalho mais bem remunerado e com mais prestígio que o de seus pais. Essas condições de vida, que posicionavam suas famílias de forma desfavorável no espaço das relações sociais, relacionam-se, por um lado, ao desenvolvimento de disposições ajustadas a essas condições, contribuindo para o desenvolvimento de estratégias que objetivavam aumentar ou ao menos conservar o patrimônio familiar, ou seja, melhorar ou manter a posição social (Bourdieu, 2001a). Por outro, relacionam-se à aprendizagem de disposições para a ação que vão ao encontro de aspectos presentes na cultura escolar, como a valorização do aluno disciplinado e esforçado, o que será explorado adiante.

As Professoras Entrevistadas e a Disciplinarização e a Moralização dos Alunos

A constituição histórica da escola como instituição social, além das condições objetivas em que o professor deve exercer a docência, atuando sobre outros seres humanos a fim de ensiná-los e educá-los, contribui para que os

docentes percebam a disciplinarização e moralização das crianças como a principal tarefa a ser por eles desenvolvida. Além disso, a socialização familiar das professoras e as aprendizagens aí realizadas também contribuíram para que elas assumissem essa tarefa sem questionamentos. Para as professoras entrevistadas para este estudo, a disciplinarização das crianças dizia respeito à essência de seu trabalho, relacionando-se, entre outras questões, a ensinar às crianças o papel de alunos, conforme se verifica no depoimento abaixo:

As crianças andavam por cima das mesas, eram muito indisciplinadas... Não tinham noção de nada... Eu trabalhei nessa sala e realmente fiz um trabalho muito bom, assim, eu sempre tive muita facilidade nessa questão de disciplinar os alunos, sabe, fazer eles entenderem a importância da disciplina (trecho de depoimento de Maria Cecília).

De fato, a convivência no ambiente escolar exige a adoção por todos que ali se encontram de determinadas regras de conduta que viabilizem o desenvolvimento das atividades, especialmente aquelas a serem realizadas pelo professor, que deve ensinar um grupo de crianças que se supõe que ele deva controlar. Além disso, é evidente que estudar exige concentração e silêncio, coisas importantes para se aprender na escola, e que podem levar, por exemplo, ao desenvolvimento do interesse pelos estudos, e que se espera ver desenvolvido em decorrência das atividades escolares. A constituição do aluno faz parte do trabalho escolar.

A análise das entrevistas com as professoras demonstrou que para elas não se tratava apenas de transformar crianças em alunos (do que, se realizado de forma consciente, poderia derivar processo formativo) ou de trabalhar com elas formas de convivência com o outro que fossem positivas. Para essas professoras, a função docente dizia respeito a disciplinar e moralizar essas crianças, a fim de educá-las num sentido mais amplo, ou seja, educá-las para que se tornassem adultos melhores, mais civilizados, uma vez que, segundo elas, os pais de seus alunos não valiam muita coisa, pois em geral: *são mal educados; têm problemas com bebidas; os homens abandonam suas famílias; as mulheres trocam constantemente de parceiros; não têm religião; não compreendem o que é a escola; não respeitam as regras estabelecidas levando as crianças para a escola fora do horário estabelecido*. Dessa forma, esses pais não têm condições de educar corretamente seus filhos, e por isso mesmo seus alunos são muito mal educados. Já as professoras possuem moral a ser imitada, devendo educar as crianças:

A gente pode direcionar a vida delas, tornar a vida deles melhor que as dos pais. A escola tem que cumprir seu papel (trecho de depoimento de Helena).

Esse afã educacional – relacionado a moralizar e disciplinar – ao qual devem se dedicar em relação a seus alunos diz respeito não a algo muito vago como melhorá-los para a vida, ou torná-los cidadãos melhores, mais críticos e participativos, como transparece inclusive em documentos oficiais relacionados à função da escola na atualidade como, por exemplo, nos Parâmetros Curricu-

lares Nacionais do Ensino Fundamental (Brasil, 1998), mas a questões bastante específicas como ensinar valores e preceitos religiosos, controlar a sexualidade das crianças (especialmente a das meninas), ensiná-las a comer ou a serem higiênicas. Trata-se de aprendizagens a serem realizadas nos alunos, que estão relacionadas, entre outras questões, à forma como as professoras os julgam e classificam, e que se pode relacionar à posição que ocupam no espaço social e à trajetória de ascensão via escolarização vivida por essas professoras, do que, entre outras questões, decorre a valorização do aluno esforçado e disciplinado.

A questão da ideologia do dom e do esforço individuais, do que por certo deriva o estabelecimento de julgamentos sobre os alunos está presente na escola, como tão bem explicita Bisseret (1979), ou mesmo Patto (2000). O que se quer aqui problematizar é a adesão a esse discurso pelas professoras, em decorrência de valores que, se por um lado compõem a cultura escolar, por outro são reafirmados por elas, em parte em decorrência dos processos de socialização vivenciados em sua trajetória social.

Além disso, essa maneira de compreender o exercício da docência pelas professoras diz respeito também a questões de gênero, uma vez que, para elas, as alunas necessitam maior vigilância que os meninos. Assim, para além de se compreender a escola como espaço que historicamente tem primado pela disciplinarização e moralização dos alunos, por um lado forte componente do discurso pedagógico e, por outro, aprendizado processado nos professores nos momentos de socialização profissional, é preciso compreender por que as professoras aderem a esse discurso, e por que estabelecem percepção dos alunos como as acima expressas, a partir de sua visão de mundo.

O conceito de posição social formulado por Bourdieu (1988) pode auxiliar na compreensão de disposições para classificação e estabelecimento de julgamentos presentes nos professores, expressas na visão de mundo que possuem. Segundo o autor, ocupar uma determinada posição social e exercer uma dada função dizem respeito à assunção de determinada visão de mundo, que comporta diferentes representações sobre as práticas sociais, especialmente as relacionadas ao universo da cultura que, por sua vez, dizem respeito às diferenças sociais, que são objetivas. Dessa forma, diferentes grupos fabricam visão sobre outros grupos com os quais se opõem, emitindo juízos classificatórios que aplicam às práticas do outro e às suas próprias práticas.

As professoras entrevistadas são diferentes de seus alunos, veem-se como diferentes e necessitam marcar essa diferença. Assim, estabelecem representações negativas sobre seus alunos e familiares.

Ao exercerem a docência, as professoras se veem imersas em determinadas condições de trabalho que as colocam em posição oposta aos seus alunos, a quem devem ensinar. Além disso, possuem determinadas disposições para a ação que dizem respeito ao aprendizado ocorrido em suas famílias de origem, que vão ao encontro de aspectos da cultura escolar no que diz respeito à moralização e disciplinarização dos alunos. Também, as professoras originavam-se de famílias com poucos recursos econômicos e culturais, que investiam em

estratégias de ascensão via escolarização, do que decorrem disposições para a ação de aceitação frente à escola, suas sanções e veredictos, além de acreditarem que apenas pessoas como elas, muito disciplinadas e dedicadas, podem conseguir alguma coisa na vida.

O exercício da docência possibilitou às professoras ascensão social, do que decorre diferenciação de classe, pois passaram a pertencer às classes médias, e seus alunos, em sua maioria, pertenciam às camadas mais desfavorecidas da população. Assim, o exercício da docência objetivamente possibilitava a elas o estabelecimento de distinções *para mais* em relação a seus alunos, uma vez que estavam em posição de ensinar coisas a eles, até mesmo devido à autoridade escolar a elas concedida pela instituição. Todas essas questões processaram aprendizados duradouros nas professoras, que agiam por razões práticas a eles relacionados.

As professoras entrevistadas percebiam-se como melhores que seus alunos em termos econômicos, morais, culturais, familiares, servindo como modelo de conduta. Para elas, o professor ‘é modelo’; ‘é a liderança’; ‘tem que ter postura’; ‘tem que se mostrar diferente dos alunos’; ‘não pode estar vestido ou se comportar como os alunos’. Essa percepção existente nas professoras de que são melhores que seus alunos – a quem devem civilizar e para quem servem de modelo –, e de que devem possuir conduta moral condizente com a função que exercem, de acordo com as análises realizadas, não se refere a algo criado por elas, que podem até ser acusadas de moralistas ou conservadoras.

Esta pesquisa indica que as disposições para a ação inscritas nas professoras, que favorecem o estabelecimento de julgamentos morais sobre seus alunos e familiares dizem respeito às condições objetivas em que devem atuar, ao que é exigido institucionalmente ao desempenho dessa função, e também a disposições para a ação relacionadas à origem e pertença social das professoras.

Assim, o exercício da função diz respeito à efetivação de práticas cujas razões estão relacionadas a certas disposições que compõem o *habitus*⁸ docente, das quais é difícil se desvencilhar, a não ser pelo esforço de torná-las evidentes por meio de análise sociológica.

São razões práticas que envolvem o exercício da função docente e que permitem explicar as ações dos professores em alguns de seus aspectos, ou seja, são razões relacionadas à posição ocupada no espaço das relações sociais e ao estabelecimento de diferenças.

O Campo e Educacional

Ao terem por tarefa principal a disciplinarização e moralização das crianças que, do ponto de vista das professoras, necessitam passar por esse processo educativo, e ao se verem como modelos de conduta para seus alunos, as professoras se percebem como tendo uma importante missão a desempenhar, o que pode ser verificado no depoimento:

Eu tenho assim o ideal de estar ali, podendo fazer a minha parte, podendo contribuir, então eu tenho orgulho dessa profissão (trecho de depoimento de Mariana).

Para as professoras, educar essas crianças em termos morais diz respeito a uma missão a ser cumprida, da qual derivam as grandes satisfações percebidas com o exercício da função. Palavras como ‘isso me faz bem’; ‘é a minha paixão’; ‘venho com prazer para a escola’; ‘isso me dá orgulho’; ‘fico muito contente’; ‘amo o que eu faço’, demonstram satisfação obtida com a sensação de dever cumprido, formas de representar essas satisfações adquiridas no exercício da docência.

Observar o bom desempenho de seus alunos, especialmente em relação a se tornarem pessoas melhores, mais civilizadas, mais disciplinadas, faz parte da concepção da docência como missão a ser por elas desempenhada, dizendo respeito ao ponto de vista que adotam, que é socialmente fundamentado. Importa analisar o ponto de vista do outro sobre si e sobre o mundo a partir da perspectiva em que esse ponto de vista foi constituído. De acordo com Bourdieu (2001b), o mundo social é produto e motivo de lutas simbólicas pelo reconhecimento em que, entre outras disputas, os agentes lutam para impor representação positiva de si, além dos princípios usados para a construção da realidade social a partir de sua perspectiva. O ponto de vista do agente, no entanto, não é mera ilusão. O agente constrói uma visão de si e do mundo, e essa construção precisa ser analisada e compreendida, uma vez que diz respeito à posição ocupada pelo agente e às condições objetivas em que se encontra. Esse é o esforço empreendido aqui, em relação às professoras entrevistadas.

No sentido de se compreender o ponto de vista dos agentes, destaca-se que o discurso da docência como vocação se encaixa em construção social relacionada à função docente como uma nobre missão disseminada entre as professoras, e a essência dessa nobre missão é justamente moralizar e disciplinarizar os alunos, tornando-os aptos ao convívio social. A representação da docência como nobre missão para a qual se faz necessário ser vocacionado faz parte da cultura escolar, ou seja, é uma construção histórica e social, e relaciona-se a valores incorporados no e para o exercício da função, apresentando-se em pesquisas que procuraram apreender aspectos da função docente no Brasil⁹.

Além disso, a nobreza da missão a ser cumprida pelos professores diz respeito também ao desinteresse pelo lucro econômico nela presente. Nesse sentido, a análise do exercício docente referido ao campo educacional se mostra pertinente para a compreensão da disseminação em seu interior da representação da docência como nobre missão, da necessidade de vocação para seu exercício e da inexistência de interesses econômicos em seu desempenho. Ou seja, é preciso também se compreender o valor simbólico desse discurso no interior campo educacional, a fim de se compreender a adesão das professoras.

De acordo com Bourdieu (2003a; 2003b; 2004; entre outros estudos), o conceito de campo é importante para a compreensão do espaço social uma vez que possibilita análise sobre como os agentes envolvidos em determinado tipo de produção se posicionam e estabelecem disputas em torno daquilo mesmo

que lhes confere as formas de capital determinantes no campo em que atuam. Assim, campo diz respeito ao espaço de posições disputadas pelos agentes em torno de interesses específicos, relacionados à produção, reprodução e distribuição dos capitais que lhe dizem respeito, bem como às disputas estabelecidas em torno de discursos e práticas tidos como legítimos no interior do universo em que se movem.

Ao se analisar o campo educacional e as disputas travadas em seu interior é possível, entre outras questões, estabelecer reflexões sobre o que confere ou não distinção simbólica àqueles que fazem parte do jogo nele estabelecido, que por sua vez relaciona-se à incorporação de determinadas disposições para a ação, que concorrem para organizar as práticas e as representações dos agentes envolvidos.

De acordo com Bourdieu (2003c), nas relações estabelecidas no espaço social não se obtêm vantagens apenas com a obtenção de lucros econômicos. Dessa forma, uma conduta que assume como principal interesse não o lucro monetário, mas outro tipo de lucro, necessita ser entendida no interior das relações que lhe conferem significado. Segundo o autor, há campos em que nos jogos e disputas estabelecidos para se obter êxito, é preciso mostrar desinteresse, ou seja, o agente realiza ações desinteressadas de acordo com seus interesses. Assim, a valorização do desinteresse entre os professores não diz respeito à recusa intencional do lucro econômico, mas a disposições adquiridas no e para o exercício da função.

Pode-se questionar o porquê do sentido do jogo no interior do campo educacional estabelecer-se nessas bases. O campo educacional insere-se no sistema de produção e circulação de bens simbólicos que, entre outras questões, caracteriza-se pela valorização do interesse pelo desinteresse (Bourdieu, 2003b). Ou seja, a escola insere-se num campo em que a posse de conhecimentos é valorizada, além de também ser valorizado demonstrar pouco apego a interesses econômicos.

Além disso, a construção social da escola como instituição portadora das luzes e do conhecimento, ideia advinda do iluminismo, que via na escola a possibilidade de promoção da igualdade entre os homens, certamente contribuiu para que o professor se visse como o arauto e portador dessa nobre missão, para o cumprimento da qual foi ostensivamente conclamado pelo estado, que apelava para virtudes atribuídas aos professores¹⁰.

Pode-se considerar também que o fato de a educação das crianças nas primeiras séries da escolarização básica ter se tornado um assunto de mulheres contribuiu para que a escola se tornasse lugar em que não se põe o econômico em primeiro lugar, uma vez que a mulher é socialmente educada, devido à função por ela desempenhada na manutenção das relações familiares, a agir a partir de disposições geradas por essa lógica, ou seja, da dádiva e das relações supostamente desinteressadas (Bourdieu 2003; 2003e). Some-se a isso o fato de que a assunção de determinadas formas de interesse pelos agentes diz respeito às condições objetivas em que devem atuar.

Como se viu, o professor exerce sua função sobre um grupo de crianças, que deve controlar e sobre as quais deve exercer ação moralizante e disciplinadora. Nesse sentido, para o professor, assumir que a razão para o desenvolvimento dessa função é algo de muito nobre e da qual, em primeiro lugar, ele não objetiva obter lucros materiais, não só auxilia a conferir sentido ao que faz (para ele e para o outro), como contribui para que possa amealhar capital simbólico em função desprovida de vantagens materiais. O capital simbólico relacionado à realização de um ato desinteressado e generoso – nesse caso referido às atitudes dos professores com seus alunos, especialmente no primeiro segmento do ensino fundamental –, implica no reconhecimento de sua generosidade, seja pelo destinatário da ação e ou mesmo por todos os agentes nela de alguma forma envolvidos. Dessa forma, o agente que realizou a ação generosa e que foi socialmente reconhecida sente-se cumprindo missão social, capitalizando-a como capital simbólico (Bourdieu, 2001b).

Compreender aspectos dos valores práticos do magistério tendo em vista esse exercício inserido no interior do campo educacional e das disputas que nele se jogam auxilia na compreensão da docência como missão e do apego das professoras ao desinteresse econômico que, no entanto, ocorre de forma interessada. O contato com as crianças, seus problemas bastante objetivos, a necessidade de discipliná-las e moralizá-las, o fato de estarem em posição diferenciada em relação a elas e sobre as quais tecem julgamentos morais, destacaram-se como condições objetivas de exercício da função docente que vão ao encontro e ao mesmo tempo contribuem para a visão de mundo das professoras, ou seja, o modo como sentem, pensam e expressam as situações por elas vivenciadas e que dizem respeito também a representações presentes no campo educacional, em que se valoriza a adoção de atitudes nas quais o desinteresse desponta como valor, resultando em atitudes de abnegação.

Segundo as professoras, elas efetivamente contribuem para melhorar a vida de seus alunos, além de promoverem a educação das novas gerações, e dessa forma o exercício docente se apresenta como importante missão a ser cumprida para o bom funcionamento da sociedade. De acordo com elas, sua missão não é apenas educar seus alunos, mas de certa forma diz respeito a tornar o mundo melhor por meio da educação:

Então você estando na sala de aula, eu acredito que as chances de você estar contribuindo para um mundo melhor estão ali, na sua mão (trecho de depoimento de Mariana).

Algumas Considerações para Finalizar

A escola, em decorrência do que historicamente espera-se ver realizado em seu interior, tem por função promover a moralização e a disciplinarização das crianças, além de transformá-las em alunos, especialmente nas primeiras séries do ensino fundamental e no que diz respeito às crianças provenientes

das camadas populares. Nos depoimentos colhidos para esta investigação foi possível detectar como as professoras percebem o exercício docente e afirmam realizar práticas a fim de concretizar o que entendem ser primordial no exercício de sua função. Para as professoras, a disciplinarização e a moralização das crianças destacaram-se como o cerne do trabalho a ser por elas realizado, no qual devem transformar seus alunos em pessoas melhores e mais civilizadas. Dessa forma, para elas, é importante ensinar aos alunos o esforço individual, a disciplina, valores religiosos e morais, regras de higiene, regras relacionadas ao bom comportamento sexual, coisas que os alunos não possuem, mas elas sim.

Essas questões, relacionadas ao que para as professoras é a essência das tarefas que devem desenvolver na escola, dizem respeito a disposições aprendidas no exercício docente, ao mesmo tempo em que vão ao encontro de aspectos de aprendizado verificado em suas famílias, que por sua vez são referidos a crenças e valores da classe social de origem e de pertença dessas professoras. A docência nas séries iniciais da escolarização fundamental tem sido efetivada, na maioria das vezes, por mulheres, que se sentem mais preparadas para educar crianças, uma vez que possuem experiência educativa com seus filhos, além de serem “naturalmente” inclinadas a discipliná-las, dado que são muito enérgicas, mas ao mesmo tempo pacientes e amorosas. As docentes que participaram desta pesquisa, conforme se verificou, vieram de famílias em que aspectos de submissão das mulheres frente aos homens eram extremamente marcados, contribuindo para a constituição de feminilidade centrada em estereótipos relacionados a comportamentos tidos como femininos.

As professoras, no exercício da função docente, posicionam-se e são posicionadas em oposição a seus alunos, a quem devem ensinar e servir de modelo, uma vez que os docentes são pessoas cuja moral já está formada. Essas questões apontam para a necessidade do estabelecimento de distinções, marcadas por essas diferenças, que são objetivas e ao mesmo tempo são convertidas em diferenças simbólicas. As professoras são diferentes de seus alunos e se veem como diferentes deles, processando afastamento em relação a eles, além de estabelecerem representações negativas sobre seus alunos e familiares destes. Assim, os alunos são vistos como carentes, mal educados, indisciplinados e seus pais são vistos como ignorantes, desestruturados, mal agradecidos.

Disciplinar e moralizar as crianças, para elas, diz respeito a uma missão que devem cumprir. Ao se analisar esse ponto de vista das professoras relacionando-o ao campo educacional, a questão do interesse pelo desinteresse se destacou. O desinteresse pelo lucro econômico, fator de distinção no campo educacional, destacou-se em seus depoimentos como possibilidade das professoras amelharem capital simbólico em função desprovida de atrativos econômicos e desvalorizada socialmente. Dessa forma, as professoras se percebem como portadoras de nobre missão, para a qual importa mais o reconhecimento (pelos pares, pelos alunos, pelos pais) que as recompensas materiais, o que vai ao encontro da realidade que enfrentam, afinal, o salário não é de fato tão compensador. Assim, não ganham muito, mas recebem recompensas simbólicas

importantes, como melhorar a vida das crianças ou mesmo servir de modelo de conduta para elas.

Foi possível apontar que, para se compreender as práticas de disciplinarização e moralização das crianças processadas pelos professores nas escolas, é relevante o estabelecimento de análises relacionais, numa perspectiva qualitativa, em que se busque estabelecer relações entre os fenômenos observados. Assim, não se trata apenas compreender os discursos que circulam na escola, mas também as disposições para a ação dos agentes incorporadas em momentos de socialização familiar, bem como sua posição no espaço das relações sociais.

Recebido em maio de 2011 e aprovado em dezembro de 2011.

Notas

- 1 Trata-se de pesquisa realizada com financiamento do CNPq.
- 2 Em 1998 o ensino fundamental oferecido nas escolas estaduais paulistas foi organizado em dois ciclos, a saber: ciclo I, da primeira à quarta série; e ciclo II, da quinta à oitava série.
- 3 Sobre o conceito de cultura escolar ver Julia (2001).
- 4 Sobre essa questão ver, entre outros, Carvalho (2001).
- 5 Sobre estudos que destacam práticas de moralização e disciplinarização dos alunos como expressão da cultura escolar ver, entre outros, Oliveira (2001) e Monteiro (2002).
- 6 Ver, entre outros, Apple (1995); Catani et al. (1997); Carvalho (1999); Chamon (2005).
- 7 Sobre essa questão, ver, entre outros, os estudos de: Pereira (1969) e Gouveia (1970), realizados na década de 1960, de Novaes (1984) realizado no final dos anos de 1970, os de Mello (2003) e Pessanha (1992) realizados na década de 1980; ou os de Gatti, Espósito e Silva (1998) e Silva, Davis e Esposito (1998), da década de 1990.
- 8 Sobre conceito de *habitus* ver, entre outros, Bourdieu (2001b).
- 9 Ver, entre outros, Catani (1989); Chamon (2005).
- 10 Ver entre outros, Lawn (2000).

Referências

- APPLE, Michael. Magistério e “Trabalho Feminino”. In: APPLE, Michael. **Trabalho Docente e Textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. P. 53-73.
- BISSERET, Noëlle. A Ideologia das Aptidões Naturais. In: DURAND, José Carlos Garcia (Org.). **Educação e Hegemonia de Classes**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. P. 31-67.
- BOURDIEU, Pierre. **La Distinción – Critérios y Bases Sociales del Gusto**. Tradução

- de Maria Del Carmen Ruiz de Elvira. Madrid: Taurus, 1988.
- BOURDIEU, Pierre. Condição de Classe e Posição de Classe. In: MICELI, Sérgio (Org.). **A Economia das Trocas Simbólicas**. Tradução de Sérgio Miceli. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001a. P. 03-26.
- BOURDIEU, Pierre. **Meditações Pascalianas**. Tradução de Sérgio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001b.
- BOURDIEU, Pierre. Espaço Social e Espaço Simbólico. In: BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução de Mariza Corrêa. 4. ed. São Paulo: Papyrus, 2003a. P. 13-34.
- BOURDIEU, Pierre. Espíritos de Estado: gênese e estrutura do campo burocrático. In: BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução de Mariza Corrêa. 4. ed. São Paulo: Papyrus, 2003b. P. 91-124.
- BOURDIEU, Pierre. É Possível um Ato Desinteressado? In: BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução de Mariza Corrêa. 4. ed. São Paulo: Papyrus, 2003c. P. 137-156.
- BOURDIEU, Pierre. Espíritos de Estado: gênese e estrutura do campo burocrático. Apêndice: O espírito de família. In: BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução de Mariza Corrêa. 4. ed. São Paulo: Papyrus, 2003d. P. 124-135.
- BOURDIEU, Pierre. A Economia dos Bens Simbólicos. In: BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução de Mariza Corrêa. 4. ed. São Paulo: Papyrus, 2003e. P. 157-194.
- BOURDIEU, Pierre. Introdução a uma Sociologia Reflexiva. In: BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003f. P. 17-58.
- BOURDIEU, Pierre. **Os Usos Sociais da Ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. Tradução de Denice Bárbara Catani. São Paulo: Editora da UNESP, 2004.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **Ofício de Sociólogo**: metodologia da pesquisa na sociologia. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **O Perfil dos Professores Brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam... Pesquisa Nacional UNESCO. São Paulo: Moderna, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **Estudo Exploratório sobre o Professor Brasileiro** - com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Brasília, 2009.
- CARVALHO, Marília Pinto. **No Coração da Sala de Aula**: gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas. Quando a História da Educação é a História da Disciplina e da Higienização das Pessoas. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista: EDUSEF, 2001. P. 289-309.
- CATANI, Denice Bárbara. **Educadores à Meia-luz**: um estudo sobre a Revista de

- Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo. 1989. 392 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.
- CATANI, Denice Bárbara et al. História, Memória e Autobiografia na Pesquisa Educacional e na Formação. In: CATANI, Denice Bárbara (Org.). **Docência, Memória e Gênero**: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras, 1997. P. 13-48.
- CHAMON, Magda. **Trajetória de Feminização do Magistério**: ambiguidades e conflitos. Belo Horizonte: Autêntica/ FCH – FUMEC, 2005.
- CHARLOT, Bernard. **A Mistificação Pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Tradução de Ruth Rissin Josef. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- GATTI, Bernadete Angelina; ESPOSITO, Yara Lúcia; SILVA, Rose Neubauer da. Características de Professores de 1º grau: perfil e expectativas. In: SERBINO, Raquel Volpato et al (Org.). **Formação de Professores**. São Paulo: Editora da UNESP, 1998. P. 251-263.
- GOUVEIA, Aparecida Jolie. **Professoras de Amanhã**: um estudo da escolha ocupacional. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1970.
- JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, Sociedade Brasileira de História da Educação, n. 1, p. 09-43, jan./jun. 2001.
- LAWN, Martin. Os Professores e a Fabricação de Identidades. In: NÓVOA, Antonio; SCHRIEWER, Jürgen (Org.). **A Difusão Mundial da Escola**. Lisboa: Educa, 2000. P. 69-84.
- MELLO, Guiomar Namó de. **Magistério de 1º grau**: da competência técnica ao compromisso político. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- MONTEIRO, Maria Iolanda. Práticas de Alfabetização, Relações com o Processo de Avaliação e Controle de Aprendizagem. In: BUENO, José Geraldo (Org.). **Escolarização, Práticas Didáticas, Controle e Organização do Ensino**. Araraquara: JM Editora, 2002. P. 69-87.
- NARODOWSKI, Mariano. **Infância e Poder**: conformação da pedagogia moderna. Tradução de Mustafá Yasbek. Bragança Paulista: EDUSF, 2001.
- NOVAES, Maria Eliana. **Professora Primária**: mestra ou tia. São Paulo: Cortez, 1984.
- OLIVEIRA, Luciane Paiva Alves de. **Práticas para o Controle do Corpo no Início do Ensino Fundamental**: entre a disciplinarização e não disciplinarização. 2001. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação de História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.
- PANIAGO, Maria de Lourdes F. dos S. **Práticas Discursivas de Subjetivação em Contexto Escolar**. 2005. 346 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2005.
- PATTO, Maria Helena S. **A Produção do Fracasso Escolar**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.
- PEREIRA, Luiz. **O Magistério Primário na Sociedade de Classes**: contribuição ao estudo de uma ocupação na cidade de São Paulo. São Paulo: Livraria Pioneira, 1969.

PESSANHA, Eurize. C. **Professor Primário**: ascensão e queda de uma categoria profissional filiada às camadas médias. 1992. 159 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

ROCKWELL, Elsie; MERCADO, Ruth. **La Escuela, Lugar del Trabajo Docente**. Descripciones y Debates. México: Cuadernos de educación – DIE, 1986.

SILVA, Rose Neubauer da; DAVIS, Cláudia; ESPOSITO, Yara Lúcia. O Ciclo Básico do Estado de São Paulo: um estudo sobre os professores que atuam nas séries iniciais. In: SERBINO, Raimunda Abou et al (Org.). **Formação de Professores**. São Paulo: Editora da UNESP, 1998. P. 265-297.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a História e a Teoria da Forma Escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, Faculdade de Educação da UFMG, n. 33, p. 07-47, jun. 2001.

Marieta Gouvêa de Oliveira Penna é doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora Adjunta de Metodologia da Pesquisa no curso de Pedagogia, Departamento de Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo, em Guarulhos, São Paulo.

E-mail: marieta.penna@yahoo.com.br