



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação

Instituto de Ciências Biológicas

Instituto de Química

Instituto de Física

Faculdade UnB Planaltina

Faculdade de Educação

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS DOUTORADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

A constituição da dimensão ética da identidade docente sob a lente da teoria disposicionalista

Guilherme Nogueira Dias

Brasília-DF

Maior/2022



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação

Instituto de Ciências Biológicas

Instituto de Química

Instituto de Física

Faculdade UnB Planaltina

Faculdade de Educação

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS DOUTORADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

A constituição da dimensão ética da identidade docente sob a lente da teoria disposicionalista

Guilherme Nogueira Dias

Tese apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade de Brasília, sob orientação do Prof. Ricardo Gauche.

Brasília-DF

Maio/2022

FOLHA DE APROVAÇÃO

NOME: GUILHERME NOGUEIRA DIAS

TÍTULO: A constituição da dimensão ética da identidade docente sob a lente da teoria disposicionalista

Tese apresentada à Banca Examinadora como requisito parcial e de cumprimento obrigatório para a obtenção do Título de Doutor em Educação em Ciências conforme consta do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências.

Aprovada em 16 de maio de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ricardo Gauche
(Presidente da Banca – IQ/PPGEduC/UnB)

Prof. Dr. Roberto Dalmo Varallo Lima de Oliveira
(Membro Titular – UFPR-Curitiba)

Prof. Dr. Paulo Roberto Menezes Lima Júnior
(Membro Titular – IF/PPGEduC/UnB)

Prof. Dr. Elias Batista dos Santos
(Membro Titular – SEEDF)

Prof. Dr. Eleandro Adir Philippsen
(Membro Suplente – UEG-Formosa)

*A Taís, Isabela, Arthur e Ana
Paula, amores da minha vida.*

AGRADECIMENTOS

A Antônio, Daniela e Marcos, pela generosidade.

A Ricardo Gauche, por ter me acolhido e por ser inspirador.

A Paulo Roberto Menezes Lima Júnior, pelas imensas contribuições ao longo de todo o processo.

A Roberto Dalmo Varallo Lima de Oliveira, pelas observações valorosas na Defesa do Projeto.

A Elias Batista dos Santos, pelas influências indireta e direta no meu processo de formação continuada e por também ter me honrado com a sua participação na Banca Examinadora.

A Adriana, Antônia, Lucas, Nara, Regiane e Sullyvan, pela companhia e pelas inúmeras risadas. Vocês são fontes inesgotáveis de alegria.

A Patrícia Fernandes Lootens Machado, pelo cuidado com os Discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências (PPGEduC/UnB), quando na Coordenação.

Aos demais Professores do Programa, pela convivência prazerosa e respeitosa.

À Secretaria de Educação do Distrito Federal, pela oportunidade.

A Miriam e Leonardo, por serem quem são e representarem o que representam.

A Arthur, Isabela, Taís e Ana Paula, por me preencherem com um amor tão grande e por me apoiarem durante toda essa grande jornada.

**“Um passo à frente e você não
está mais no mesmo lugar.”**

Chico Science & Nação Zumbi

RESUMO

Boa parte das investigações sobre Ética Docente tem caráter normativo. Nossa investigação vai no caminho contrário, de identificar os princípios incorporados pelos indivíduos a partir de suas experiências socializantes que geram reflexões sobre as decisões de cunho moral realizadas por professores em seus contextos profissionais e, portanto, constituem a dimensão ética de suas identidades docentes. Para lançarmos um olhar diverso sobre esse assunto, nos servimos da teoria disposicionalista, partindo do conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu, de disposição de Bernard Lahire. Associamos à essa teoria a noção de homem plural de Lahire e algumas características da identidade profissional docente. Utilizamos também como fundamentos o conceito de Ética como reflexão sobre a moral e apresentamos algumas teorias éticas que se mostraram pertinentes no decorrer da pesquisa. A metodologia utilizada em nossa investigação foi baseada em um dispositivo teórico-metodológico inédito elaborado por Lahire, os Retratos Sociológicos. Construímos Retratos Sociológicos de três professores de Química do Ensino Médio: Antônio, Daniela e Marcos. Por meio desses, reconstruímos algumas disposições e princípios éticos inculcados por suas experiências socializadoras. A análise das relações entre essas disposições e princípios nos permitiu afirmar que eles são constituintes da dimensão ética da identidade docente de nossos investigados.

Palavras-chave: disposições, dimensão ética, formação de professores.

ABSTRACT

A good part of the investigations on Teacher's Ethics have a normative character. Our investigation goes in the opposite direction, identifying the principles incorporated by individuals from their socializing experiences that generate reflections on the moral decisions made by teachers in their professional contexts and, therefore, constitute the ethical dimension of their teaching identities. To take a distinctive look at this subject, we use the dispositionalist theory, starting from Pierre Bourdieu's concept of habitus and Bernard Lahire's disposition. We associate to this theory Lahire's notion of plural man and some characteristics of the teaching professional identity. We also used as foundations the concept of Ethics as a reflection on morality and we present some ethical theories that proved to be relevant during the research. The methodology used in our methodology was based on an unprecedented theoretical-methodological device developed by Lahire, the Sociological Portraits. We constructed Sociological Portraits of three High School Chemistry teachers: Antônio, Daniela and Marcos. Through these, we reconstructed some dispositions and ethical principles inculcated by their socializing experiences. The analysis of the relationships between these dispositions and principles allowed us to affirm that they are constituents of the ethical dimension of the teaching identity of our subjects.

Keywords: dispositions, ethical dimension, teacher training.

SUMÁRIO

PARTE DE MIM	13
INTRODUÇÃO	22
1. A teoria disposicional.....	25
1.1. O conceito de <i>habitus</i> de Pierre Bourdieu.....	25
1.2. Os <i>habitus</i> de classes sociais	29
1.3. Críticas de Bernard Lahire à teoria do <i>habitus</i> de Bourdieu.....	33
1.4. O conceito de disposição	34
1.5. O programa investigativo de Lahire	36
1.6. O ator plural	37
1.7. Características da identidade profissional docente.....	40
2. Ética e Ética Docente	43
2.1. Sobre o conceito de Ética	43
2.2. A humanidade como fim na teoria ética de Kant.....	45
2.3. O Utilitarismo de Bentham	47
2.4. O Emotivismo de Ayer e Stevenson	48
2.5. O modelo ético de Paulo Freire em Pedagogia da Autonomia	50
3. Retrato Sociológico como dispositivo teórico-metodológico de investigação ..	53
3.1. O Surgimento dos Retratos Sociológicos.....	53
3.2. Características dos Retratos Sociológicos.....	55
4. Retrato Sociológico como método investigativo na Educação	62
4.1. Sentidos da experiência universitária para jovens bolsistas do ProUni	62
4.2. Retratos Sociológicos de estudantes de Pedagogia: o caso da FCL/AR..	63
4.3. Relação aluno-Instituição: o caso da Licenciatura do Instituto de Química da UNESP/Araraquara.....	64
4.4. Evasão do Ensino Superior de Física segundo a tradição disposicionalista em Sociologia da Educação	65
4.5. As formas identitárias nos contextos de trabalho: uma análise da profissionalidade docente	66
4.6. Trajetórias em contraponto: uma abordagem microssociológica da Formação Superior em Piano em duas universidades brasileiras	67
4.7. Processos de integração e afiliação à vida acadêmica de estudantes de camadas populares no contexto de expansão universitária	68

4.8. Jovens do Ensino Técnico no Brasil Contemporâneo: variações e tensões disposicionais nas (in)definições de um percurso de estudos e de profissionalização	69
4.9. Narrativas de professores da Educação de Jovens e Adultos Retrato do CEJA Jacira Caboclo	70
4.10. Retratos da fé: uma análise da experiência de evangélicos pentecostais no Curso superior de História	71
4.11. Trajetórias de professores de Química uma análise sociológica dos condicionantes sociais para as escolhas da docência como profissão	72
4.12. Desenvolvimento profissional de professores de Física: Um estudo sob a perspectiva disposicionalista e contextualista da ação	73
4.13. Identidades docentes: reflexões sobre disposições, saberes e formação continuada	74
4.14. Retratos Sociológicos: do fracasso iminente à permanência e êxito escolar 74	
4.15. Constatações obtidas a partir da revisão.....	75
5. A NOSSA INVESTIGAÇÃO.....	77
6. ANTÔNIO	79
6.1. Início da vida escolar e a boa vontade cultural	80
6.2. Grandes mudanças.....	82
6.3. As dificuldades financeiras familiares e a proatividade.....	84
6.4. Interlúdio – o curso de Licenciatura em Biologia na Faculdade JK.....	88
6.5. UnB – A influência de Felipe e a assertividade.....	89
6.6. O professor Antônio	93
6.7. Sobre o retrato de Antônio	98
7. DANIELA	102
7.1. As relações com o núcleo familiar	103
7.2. O aflorar da curiosidade.....	105
7.3. Uma estudante sem estímulos.....	109
7.4. Experiências transformadoras	111
7.5. A professora Daniela	116
7.6. Sobre o retrato de Daniela	122
8. MARCOS.....	126
8.1. A saída do sul do Brasil	127

8.2.	A escola confessional	128
8.3.	A busca pela vaga na Universidade de Brasília	131
8.4.	UnB: imaturidade inicial, orgulho e crescimento	133
8.5.	O professor Marcos	137
8.6.	Maturidades pessoal e profissional	141
8.7.	Sobre o retrato de Marcos	145
9.	ANÁLISE	149
9.1.	Convergências e divergências	149
9.2.	Sobre a generalização dos <i>habitus</i> de classe	151
9.3.	Sobre a transferibilidade dos <i>habitus</i> de classe	153
9.4.	Sobre a coerência dos patrimônios de disposições individuais	154
9.5.	A constituição da dimensão ética da identidade docente	155
9.6.	Enunciação da tese	159
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	161
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	164
	APÊNDICE A	171
	APÊNDICE B	173
	APÊNDICE C	175

|

PARTE DE MIM

Faz-se necessário que apresente parte de mim.

Trabalho na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) há mais de vinte anos.

Durante esse período, atuei em diversas funções: professor de Química, que é a Área de Conhecimento para a qual tenho habilitação; professor de Parte Diversificada¹; Apoio Pedagógico²; e Supervisor Pedagógico³. Essas funções foram exercidas em diferentes escolas localizadas em mais de uma das Regiões Administrativas (RAs)⁴ do Distrito Federal (DF).

Em boa parte da minha infância imaginei que seria um jogador de futebol ou um jornalista como meu pai. Na adolescência comecei a pensar em outras possibilidades, mas a docência nunca foi uma delas. No entanto, professor é o que me tornei e professor é o que serei enquanto viver.

O primeiro passo dado nessa direção foi por meio da minha escolha de curso de Ensino Superior.

Concorri a vagas para estudar nos cursos de Química da Universidade Federal do Espírito Santo e da Universidade de Brasília (UnB) e a uma vaga para estudar no curso de Engenharia Química na Universidade Federal de São Carlos. Essas escolhas foram baseadas em meu gosto pelo componente curricular Química e pelo

¹ Segundo a Lei 9.394/96, “Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”. Lecionei componentes curriculares de Parte Diversificada em duas oportunidades. Um deles era chamado Laboratório de Química e o outro, Resíduos Sólidos.

² Um professor tem a opção de se tornar Apoio Pedagógico quando não existem vagas disponíveis para que ele atue como professor regente em uma das escolas da Coordenação Regional de Ensino (órgão administrativo responsável pela implementação das políticas educacionais da SEEDF em determinada Região Administrativa) em que está lotado. Quando opta por exercer essa função, o professor deve auxiliar a Direção da escola nas tarefas do dia a dia, como no atendimento à comunidade escolar.

³ O cargo de Supervisor Pedagógico é ocupado mediante convite da Direção de uma escola da rede pública do Distrito Federal. De uma maneira geral, cabe ao Supervisor planejar, executar e avaliar as atividades pedagógicas desenvolvidas no decorrer do ano letivo junto à comunidade escolar.

⁴ De acordo com a Lei nº 4.545/64, o Distrito Federal é dividido em Regiões Administrativas para descentralizar a administração de seu espaço geográfico e promover a coordenação local de serviços públicos nesses espaços. Com o crescimento demográfico, existem hoje trinta e três Regiões Administrativas, cada qual com seu órgão administrativo subordinado à administração central do Governo do DF.

pensamento de que trabalhar em um laboratório quando terminasse a graduação seria interessante.

Fui aprovado nos dois vestibulares para o curso de Química e por pouco não consegui a vaga para estudar na Universidade em São Carlos. Como morava em Brasília na época, decidi cursar o Bacharelado em Química na UnB.

Caminhava pelo Bacharelado com certa dificuldade porque o aspecto social da vida universitária tomava uma boa parte do meu tempo, até que, em dado momento, tornou-se necessário que eu encontrasse uma ocupação profissional para arcar com parte das minhas despesas mensais.

Na busca de soluções para esse problema, direcionei meu olhar para as opções de um graduando em Química e a que me pareceu exequível foi a de trabalhar como professor em alguma escola pública. Já havia dado algumas aulas particulares e alguns colegas do meu curso já trabalhavam na Secretaria de Educação como professores em regime de contrato temporário.

Naquela época, não era necessário ser graduado em Licenciatura em Química para que alguém pudesse ser contratado nesse regime. Bastava ao postulante à vaga estar matriculado em um curso de Química em uma instituição de Ensino Superior e ter concluído uma determinada quantidade de créditos (horas-aulas) desse curso.

Logo após ter feito a minha inscrição para concorrer a uma dessas vagas temporárias oferecidas pela SEEDF, fui convocado para trabalhar no período noturno em uma escola pública de uma das Regiões Administrativas do Distrito Federal.

Aceitei a oportunidade e decidi que continuaria a trabalhar como professor no período noturno até conseguir terminar o Bacharelado. Quando isso ocorresse, abandonaria as salas de aula e passaria a trabalhar em algum laboratório.

Não demorou muito para que eu percebesse que a vida como professor não era tão simples como havia imaginado. Isso se deu a partir da compreensão de que eu não possuía dois pré-requisitos básicos para exercer a profissão.

O primeiro deles era preparo. Eu não possuía a fundamentação teórica mínima necessária para ser um professor. Desconhecia completamente os saberes da Área de Ensino de Química, principalmente porque nunca havia me interessado pelas disciplinas do curso de Licenciatura.

Então, naqueles primeiros anos como professor, baseei a minha prática pedagógica nas orientações que recebia daqueles colegas que também lecionavam em escolas públicas e no espelhamento da conduta profissional de professores de

quem eu gostava enquanto fui estudante de Ensino Médio, mas isso se mostrou insuficiente para lidar com a realidade de ser professor no turno noturno de escolas públicas situadas nas periferias do Distrito Federal.

O segundo pré-requisito que me faltava era a facilidade de falar na presença de público. Sempre fui muito tímido. Durante toda a minha vida como estudante, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, tive pavor das atividades que exigiam apresentações orais. Quando era necessário que eu participasse em atividades desse tipo, eu ficava muito nervoso. O rosto enrubescia, as mãos suavam e era praticamente impossível concatenar as ideias que deveriam ser expostas em uma sequência lógica para os ouvintes nessas atividades.

Percebi que se eu não buscasse meios para superar esses dois entraves, teria muitas dificuldades para trabalhar como professor. Com essa percepção, procurei agir em duas frentes.

A primeira ação foi transformar a minha timidez em impessoalidade no trato com os estudantes. Descobri que se tratasse todos os estudantes indistintamente, com distância e formalidade, ficaria mais fácil esconder o meu acanhamento. Essa ação alcançou o seu objetivo. Na sala de aula, minha timidez desapareceu, e em seu lugar apareceram o sarcasmo e a indiferença, que me davam segurança para que pudesse dar as aulas com certa desenvoltura, algo antes impensável.

A segunda ação foi me matricular em disciplinas do curso de Licenciatura em Química para que eu pudesse adquirir conhecimentos que me permitissem ensinar os objetos de conhecimentos curriculares com mais facilidade.

O resultado dessa ação foi diferente do esperado, mas também trouxe uma solução para o entrave. Conscientemente, não permiti que as reflexões propostas pelos professores da Área de Ensino de Química modificassem as minhas práticas. Acreditava que aqueles conhecimentos estavam muito distantes da realidade das salas de aulas e assim, entendi que era melhor manter a maneira como ensinava, como me relacionava com os estudantes e como os avaliava.

Depois que tomei essas atitudes, entendi que as soluções para as principais dificuldades que enfrentava em minha atividade profissional estavam bem encaminhadas.

Nesse período, a quantidade de vagas para professores de Química em regime de contrato temporário era grande, mas sempre existia a possibilidade de que eu não conseguisse uma. Nesse contexto de incerteza ao final de cada ano letivo, surgiu a

oportunidade de concorrer a uma vaga como professor efetivo da Secretaria de Educação.

Fiz o concurso, consegui ser aprovado e, por conta da escassez de professores de Química em regime efetivo na SEEDF na época, rapidamente fui convocado e tomei posse, mesmo sem ter concluído o Bacharelado ou a Licenciatura em Química. Assinei um termo de compromisso de que entregaria futuramente o meu diploma de Licenciado. Como o tempo dado para cumprir esse compromisso era bem grande, passei a me concentrar na conclusão do curso de Bacharelado e no trabalho, pois logo neste ano em que tomei posse como professor efetivo que surgiu a possibilidade de aumentar a minha jornada de trabalho semanal⁵ na SEEDF.

A minha rotina diária passou a ser dividida entre o trabalho de manhã, o Bacharelado à tarde e outra jornada de trabalho no turno noturno.

Quando me tornei um Bacharel em Química, passei a estudar para concursos que ofertavam vagas de perito criminal da Polícia Civil do DF e da Polícia Federal enquanto mantinha a jornada de trabalho na SEEDF. Em nenhum momento cogitei buscar oportunidades profissionais em laboratórios ou indústrias, porque a minha estabilidade como servidor público era uma conquista que não gostaria de abandonar.

Não consegui ser aprovado em nenhum desses concursos. Não me dediquei adequadamente e, mesmo se tivesse me dedicado, penso que poderia não ter conseguido também. O fato é que, naquele momento, a minha posição na Secretaria de Educação era cômoda, ainda que não fosse financeiramente agradável. Eu já havia constituído o meu núcleo familiar e morava com minha esposa e minha filha em um apartamento alugado.

Com o passar do tempo, fui desistindo de trocar de profissão.

Além da estabilidade funcional, o trabalho na SEEDF permitia que eu acompanhasse de perto o crescimento da minha filha, e isso era muito importante dentro do contexto familiar em que me encontrava e do que acreditava ser o meu papel como pai.

⁵ Na SEEDF, as cargas horárias semanais de trabalho podem ser: a) *40 horas semanais em jornada ampliada* (25 horas em regência de classe nos turnos matutino ou vespertino e 15 horas em atividades de coordenação pedagógica no turno contrário da regência de classe); b) *40 horas semanais em regime de 20 horas mais 20 horas* (12 horas em regência de classe e 8 horas em atividades de coordenação pedagógica em dois turnos diferentes) e c) *20 horas semanais* (12 horas em regência de classe e 8 horas em atividades de coordenação pedagógica em um turno). (DISTRITO FEDERAL, 2022).

Além disso, as cobranças externas realizadas por parentes, e as cobranças internas de que eu tivesse uma carreira profissional com maior reconhecimento social e retorno financeiro compatível com a minha formação foram diminuindo com o passar do tempo.

A diminuição da cobrança interna me levou a começar a aceitar o fato de que eu era um professor. Essa aceitação possibilitou que eu passasse a perceber a beleza intrínseca existente no ato de ensinar, e isso despertou o meu interesse em ser um professor melhor. Percebi que seria necessário retomar aquele caminho da formação como professor que havia desprezado anos antes para cumprir esse intuito e passei a procurar meios que me permitissem melhorar a minha prática docente.

Além desse interesse em ser um professor melhor, a necessidade também fez com que eu buscasse a formação como professor. A SEEDF finalmente exigiu que eu apresentasse o diploma de Licenciatura em Química que eu não havia entregado até aquele momento.

Para cumprir essa obrigação e não correr o risco de ser exonerado, me matriculei em um curso de formação de professores ofertado na modalidade Educação à Distância por uma instituição privada de Ensino Superior. As minhas atribuições diárias não permitiam que eu tentasse voltar à Universidade de Brasília para terminar a Licenciatura em Química.

Honestamente, mesmo que não estivesse sobrecarregado com minhas obrigações profissionais e familiares, eu não reunia condições psicológicas para retornar. Os últimos semestres no Bacharelado foram muito complicados, com frustrações, reprovações e abandonos.

Na mesma época em que passei a cursar essa formação, comecei a trabalhar em uma escola que possuía um grupo de professores com os quais me identifiquei de uma maneira que não havia acontecido até então. Possuíamos interesses culturais em comum e não eram raros os momentos em que nos encontrávamos fora do ambiente de trabalho para conversarmos sobre Cinema, Literatura, Música, Quadrinhos, Política e sobre nossas experiências na escola.

Esse grupo de professores pertencia à Áreas de Conhecimento diversas, e isso permitia que os assuntos fossem abordados por ângulos diferentes. Essa diversidade de olhares era respaldada pelo carinho, pelo respeito e pela cumplicidade que sentíamos uns pelos outros. Foi um momento especial em nossas vidas.

Nesse grupo de professores eu me sentia seguro a ponto de confidenciar a maneira com que lidava com determinadas situações, e os questionamentos dos colegas vinham prontamente: *“Mas por que você fez isso?”*, *“Você é louco?”*. Ouvia também reprimendas diversas: *“Isso é bullying!”*, *“Você foi grosso!”*, *“Tinha que ser professor de Ciências Exatas mesmo!”*.

Esses questionamentos e essas reprimendas geraram em mim um enorme desconforto interno. Respeitava e admirava demais aquele grupo de professores, e aquelas críticas deixavam claro que aquele meu interesse em ser um professor melhor ainda não se traduzia em práticas pedagógicas melhores.

Essas duas experiências simultâneas, o curso de formação de professores e o convívio com esses colegas me propiciaram grandes reflexões, que se transformaram em uma grande inquietação e um desejo de continuar a minha formação assim que concluísse o curso de formação.

Quando terminei esse curso, apresentei o diploma à SEEDF e fui em busca de cursos de formação continuada. Cursei alguns na EAPE (hoje denominada Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação) até o momento em que se apresentou a oportunidade de continuar minha formação em uma Especialização em Ciências da Natureza e Matemática com ênfase no Ensino Médio.

Essa especialização foi ofertada por uma iniciativa conjunta da Secretaria de Educação e da Universidade de Brasília e me permitiu redescobrir o gosto pelo estudo, que há muito encontrava-se dormente.

Com esse gosto veio o desejo de me entregar completamente àquele processo de ensino-aprendizagem, conduta completamente diferente daquela com a qual frequentei as aulas da Licenciatura na Universidade de Brasília.

O meu problema de pesquisa na Especialização estava ligado à dificuldade de ensinar os conceitos relacionados à Radioatividade. Como sugestão para superar essa dificuldade, propus a utilização nas aulas de Histórias em Quadrinhos (HQs) que abordassem essa temática. A leitura das HQs era realizada no início das aulas para levantar os conhecimentos prévios dos estudantes. Ao final do bloco de aulas solicitei aos estudantes que produzissem uma História em Quadrinhos sobre a temática, mas essa última ação não fez parte do texto de conclusão do curso.

Considero a experiência de cursar a Especialização como muito proveitosa, pois redescobri o gosto por saber e tive um reencontro com a sensação de ser uma pessoa e um professor capaz.

A conclusão dessa Especialização coincidiu com um período conturbado na minha carreira, pois aceitei assumir o cargo de Supervisor Pedagógico na escola em que trabalhava.

Esse cargo me propiciou ter outro olhar sobre as reuniões de Coordenação Pedagógica⁶ e sobre a conduta profissional de professores, assim como adquirir conhecimentos sobre todos os aspectos envolvidos na direção de uma escola de grande porte.

Fiquei nesse cargo por um ano, pois a chapa da qual participei não conseguiu ser reeleita para ocupar a direção por mais um biênio. Essa derrota nas eleições fez com que eu tivesse que sair da escola porque a minha vaga não era definitiva⁷.

Vaguei por escolas diferentes por alguns anos, mas o ímpeto de continuar a minha formação não diminuiu. Cursei algumas disciplinas como aluno especial⁸ no Centro de Desenvolvimento Sustentável da UnB, com o intuito de me preparar para concorrer a uma vaga no Mestrado lá ofertado. Após cursar duas disciplinas nesse Centro, decidi que não queria prosseguir nessa direção. Nem conseguiria também caso quisesse, porque alguns problemas pessoais estavam desviavam o meu foco naquele momento.

Quando esse período conturbado terminou, decidi tentar ingressar no Mestrado Profissional em Ensino de Ciências do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da UnB. Falhei em minha primeira tentativa e fui aceito na segunda. Nessas duas ocasiões os meus pré-projetos eram baseados na retomada do trabalho com Histórias em Quadrinhos realizado na especialização.

A ideia de realizar um projeto que se valesse de Histórias em Quadrinhos como uma ferramenta de ensino-aprendizagem foi abandonada logo após a minha entrada. Eu entendi que não havia nada a ser dito de novo sobre o uso de HQs em sala de aula e abandonei esse projeto.

⁶ Segundo a Lei 5013/13 do DF, que normatiza a carreira de Magistério nas escolas públicas do DF, a Coordenação Pedagógica é conceituada como “o conjunto de atividades destinadas à qualificação, à formação continuada e ao planejamento pedagógico que, desenvolvidas pelo docente, dão suporte à atividade de regência de classe” (DISTRITO FEDERAL, 2013, p. 1).

⁷ Quando professores não têm vagas definitivas nas escolas em que trabalham, retornam ao final de cada ano letivo às Coordenações Regionais de Ensino para serem realocados na mesma escola ou em outra no ano seguinte. As vagas definitivas são conquistadas por meio de participação em concursos de Remanejamento Interno ou Remanejamento Externo.

⁸ Denominação dada a indivíduos que não tenham registros de alunos regulares da Universidade de Brasília e que cursem disciplinas na Universidade sem sejam estabelecidos vínculos entre as partes.

Direcionei então o meu olhar para a distância que julgava existir entre as diretrizes curriculares do Distrito Federal e a realidade da comunidade escolar. Essa temática ainda se encontrava debaixo do guarda-chuva da perspectiva do desinteresse dos estudantes que havia abordado na Especialização. Em minha concepção, essa distância poderia ser parcialmente responsável por esse desinteresse dos estudantes na aprendizagem dos objetos de conhecimento curriculares.

Julgava que a possibilidade de os estudantes participarem, ainda que indiretamente, da construção do currículo escolar poderia aumentar o interesse deles pelo que era ensinado na escola.

A minha proposta de trabalho envolvia a construção de Pontos de Integrações Curriculares. Essa construção se deu em conjunto com o grupo de professores e com a participação de parte do corpo discente de uma escola em que havia trabalhado anteriormente. A elaboração desses Pontos partiu da captação das temáticas de interesse dos estudantes por meio de um questionário. Em outra frente, o grupo de professores ficou responsável por identificar objetos de conhecimento que poderiam ser trabalhados de maneira interdisciplinar. Em seguida, junto com o grupo de professores, organizamos os Pontos de Integração Curriculares a partir desses dois conjuntos de dados. Era meu objetivo que aquele fosse o primeiro passo em direção à construção de uma matriz curricular totalmente integrada, mas o fato de que eu não era professor definitivo naquela escola fez com que o projeto não fosse além desse passo inicial.

Considero que a experiência no Mestrado me proporcionou diversas aprendizagens, seja por meio do convívio com os professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências ou por meio do contato com os colegas de curso. Como exemplos desses conhecimentos que foram adquiridos ou apurados, posso citar o respeito ao momento de fala dos colegas e o cuidado com a enunciação de conceitos para respeitar o sentido dado por aqueles que os construíram.

No que diz respeito à experiência que tive na execução de minha proposta, aprendi bastante sobre a construção de currículos e de projetos político-pedagógicos, mas principalmente aprendi um pouco mais sobre conduta profissional de professores no ambiente da Coordenação Pedagógica.

Retomei as minhas atividades na SEEDF após o período em que estive licenciado para o Mestrado e consegui, por meio do concurso de remoção, uma vaga

em uma escola em que já havia trabalhado em um passado longínquo. Essa escola possuía uma estrutura física com condições materiais⁹ adequadas para que eu sentisse tranquilidade em trabalhar lá.

Dediquei-me a essa escola com afinco. Os conhecimentos advindos do Mestrado me permitiram realizar mudanças na minha conduta profissional tanto dentro quanto fora da sala de aula, todas com aquela antiga intenção de me tornar o melhor professor que poderia ser.

Fora do ambiente da sala de aula, passei a participar ativamente das Coordenações Pedagógicas e a me envolver diretamente em outras atividades existentes na escola, como gincanas, jogos e saídas de campo. Dentro da sala de aula, interessei-me em exercitar a minha empatia e o cuidado com os sentimentos dos estudantes.

O olhar empático em direção aos estudantes fez com que uma nova e grande inquietação surgisse. Senti a necessidade de fazer mais por meus alunos. Entendi que precisava servir melhor, como servidor público que era.

Essa inquietação surgiu do interesse em refletir sobre as minhas decisões morais enquanto docente e sobre as influências dessas decisões na sala de aula.

Depois de dois anos do fim do Mestrado, resolvi caminhar nessa direção de ser um servidor melhor, e com esse interesse em mente, busquei continuar minha formação no curso de Doutorado em Educação em Ciências do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências.

O meu problema de pesquisa é, assim, indissociável da minha trajetória profissional e, portanto, parte de mim.

⁹ Todas as salas eram equipadas com televisões e aparelhos multimídia. Além disso, havia uma biblioteca com número razoável de livros e um laboratório de Química.

INTRODUÇÃO

Partimos de nossos interesses individuais para um interesse que julgamos que possa ser coletivo. Estudos sobre Ética Docente geralmente são de caráter normativo, buscando estabelecer deveres aos professores, um código profissional, uma deontologia da prática docente (VEIGA; ARAÚJO, 2007; BAPTISTA, 2011, 2012).

Nosso objetivo é caminhar em outra direção e partimos com o intuito de encontrar respostas para o seguinte questionamento: Quais princípios constituem a dimensão ética da identidade de um docente? Julgamos que seria importante identificar os princípios incorporados pelos indivíduos a partir de suas experiências socializantes que auxiliam nas reflexões sobre as decisões de cunho moral que se apresentam aos professores em seus contextos profissionais.

Essa identificação foge da perspectiva deontológica, porque não existe nela a intenção de julgar as práticas docentes relatadas por nossos investigados e enquadrá-las dentro de um padrão normativo, mas sim a de abrir espaços para que os envolvidos nessa investigação reorientem as suas práticas caso eles entendam que isso seja necessário.

O objetivo principal é justamente esse, o de identificar os princípios e as disposições que constituem a dimensão ética da identidade docente de três professores de Química do Ensino Médio.

Para construir a nossa investigação, partimos do conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu. Os *habitus* são princípios geradores de práticas, incorporados pelos indivíduos por meio de suas experiências socializadoras e Bourdieu utilizava esse conceito como meio de transcender a dualidade entre o objetivismo e o subjetivismo presentes nas investigações sobre as relações entre indivíduos e sociedade. Ele entendia que diversos gostos dos indivíduos estão associados às suas condições socioeconômicas e a partir desse entendimento associou alguns princípios geradores de ações às classes sociais, os chamados *habitus* de classe. Bourdieu afirmava que esses *habitus* eram transferíveis à diversos domínios da prática e eram generalizáveis a todos os que se enquadravam em determinada classe social.

O conceito de *habitus* servia para explicar alguns fenômenos macrossociológicos, mas segundo Bernard Lahire, falhava quando a análise se voltava para as práticas individuais. A delimitação do conceito de disposição por

Lahire buscava resolver essa questão e nós o apresentamos na sequência ao conceito de *habitus* de Bourdieu, assim como os fundamentos do que Lahire entende ser a sociologia à escala individual, capaz de compreender como as múltiplas experiências socializadoras se instalam de maneira mais ou menos duradouras nos indivíduos e como elas são transformadas em práticas em contextos diversos.

Em seguida, discutimos as relações entre disposições e identidades que levam Lahire a compreender o homem como um ator plural e buscamos associar essa pluralidade à identidade profissional docente.

No segundo capítulo, definimos o conceito de Ética como uma reflexão sobre a Moral e apresentamos alguns princípios éticos que pudemos relacionar aos princípios éticos relatados por nossos investigados.

No terceiro capítulo apresentamos um dispositivo teórico-metodológico inédito elaborado por Lahire, o Retrato Sociológico, que foi utilizado em sua análise sociológica à escala individual.

No quarto capítulo apresentamos uma revisão de pesquisas que utilizam essa metodologia para construir conhecimentos nas áreas de Educação e de Ensino. Em seguida, apresentamos no capítulo seguinte a nossa metodologia, inspirada nos trabalhos de Lahire e nessas outras investigações revisadas.

No sexto, sétimo e oitavo capítulos apresentamos os Retratos Sociológicos de três professores de Química do Ensino Médio: Antônio, Daniela e Marcos, respectivamente.

O nono capítulo é dedicado à uma análise desses Retratos, com a busca de convergências e divergências entre as vivências de nossos investigados, análises de seus patrimônios de disposições individuais e a identificação dos princípios constituintes da dimensão ética da identidade docente que nos permitiram enunciar a tese de que são essas disposições e alguns outros princípios éticos, produtos da inculcação das experiências socializadoras passadas e presentes dos indivíduos em vários domínios da prática, que constituem a dimensão ética da identidade docente.

O objetivo principal é justamente esse, o de identificar os princípios e as disposições que constituem a dimensão ética da identidade docente de três professores de Química do Ensino Médio.

Como objetivos secundários, listamos a realizações de análises da transferibilidade, da heterogeneidade e da coerência dos patrimônios individuais de disposições de nossos investigados.

1. A teoria disposicional

1.1. O conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu

A noção filosófica de *habitus* é antiga e sua origem está associada ao conceito aristotélico de *hexis*, que representaria “um estado adquirido e firmemente estabelecido de caráter moral que orienta os nossos sentimentos e desejos numa situação e, como tal, a nossa conduta” (WACQUANT, 2017, p. 213).

A relação entre esses dois conceitos se estabeleceu pela tradução do termo em idioma grego *hexis* para o termo em latim *habitus*, visto que ambos possuíam um significado em comum, o significado de posse. (MEUCCI, 2009; WACQUANT, 2017). Tomás de Aquino expandiu o significado de *habitus* em sua Suma Teológica para a “capacidade para crescer através da atividade, ou disposição durável suspensa a meio caminho entre potência e ação propositada” (WACQUANT, 2017, p. 213).

Com o passar do tempo, o termo *habitus* foi incorporado ao pensamento de alguns sociólogos, e seus significados nessas teorias sociológicas mantinham certa coerência tanto entre si quanto em relação à origem do termo em latim. Para Durkheim (1938, p. 37, tradução nossa), significava “uma certa atitude de alma”. De acordo com Mauss (1966, p. 368, tradução nossa), *habitus* “traduz infinitamente melhor que ‘hábito’ a ‘exis’, a ‘aquisição’ e a ‘faculdade’ de Aristóteles”. Já para Husserl (1973 p. 52, tradução nossa) o termo significava “disposição inteligente adquirida” e para Elias (1994) *habitus* era a composição social dos indivíduos.

Pierre Bourdieu realizou uma grande ressignificação do termo *habitus* na segunda metade do século XX. Ele o utilizava como um conceito mediador capaz de transcender a dualidade entre objetivismo¹⁰ e subjetivismo¹¹, ou seja, capaz de auxiliar na compreensão da relação existente entre agência, a prática de um ator social, e estrutura, os condicionamentos sociais a que esse ator social está sujeito durante a sua biografia (SETTON, 2002; WACQUANT, 2017).

¹⁰ Nogueira e Nogueira (2016, p. 23) afirmam que “o objetivismo tenderia a conceber a prática apenas como execução de regras estruturais dadas, sem investigar o processo concreto por meio do qual essas regras são produzidas e reproduzidas socialmente [...]. A prática seria apresentada como decorrência direta, mecânica, da estrutura”.

¹¹ O subjetivismo, representado pelo existencialismo sartriano, “emprestava forte ênfase a uma suposta liberdade irrevogável da ação humana e aos poderes da subjetividade individual como motor criativo da produção da história.” (PETERS, 2013, p. 48).

A princípio, Bourdieu utilizou o conceito de *habitus* para fundamentar as suas conclusões obtidas por meio das pesquisas sobre o comportamento de indivíduos que realizou na Argélia e na região francesa de Béarn (SETTON, 2002; WACQUANT, 2017). No caso da pesquisa realizada no continente africano, o conceito de *habitus* foi utilizado para explicar o comportamento de argelinos que vivenciavam a transição de uma economia agrária para uma economia urbana e capitalista (SETTON, 2002; PETERS, 2017). No caso da pesquisa na região de Béarn, o conceito de *habitus* foi utilizado para compreender as relações interpessoais entre homens com modos rurais e mulheres mais abertas aos modos urbanos que, por conseguinte, desvalorizavam esses homens (SETTON, 2002; WACQUANT, 2006).

Bourdieu elaborou várias conceituações para o termo *habitus* (TRIGO, 1998). Entre elas a de que o *habitus* seria um:

Sistema de disposições¹² duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente "reguladas" e "regulares" sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente. (BOURDIEU, 1983, p. 60-61).

Nessa definição Bourdieu explicita a relação entre agência e estrutura. O sistema de disposições (estruturas) de um indivíduo é estruturado pelas suas experiências sociais e é estruturante de ações desses indivíduos em seus diversos contextos sociais.

Nessa perspectiva, o *habitus* atua como um elo entre o subjetivismo, o objetivismo e as ações concretas dos indivíduos. A perspectiva unicamente subjetivista seria superada a partir do entendimento de que as práticas de um indivíduo deixariam de ser compreendidas como sendo frutos de decisões autônomas, conscientes e arbitrárias e passariam a ser vistas como frutos da influência de um conjunto mais ou menos estável de disposições possuídas por esse indivíduo. A perspectiva unicamente objetivista seria superada a partir do entendimento de que as

¹² Reproduzimos aqui a nota de rodapé presente no texto original: "A palavra disposição parece particularmente apropriada para exprimir o que recobre o conceito de *habitus* (definido como sistema de disposições); com efeito, ele exprime, em primeiro lugar, o resultado de uma ação organizadora, apresentando então um sentido próximo ao de palavras tais como estrutura; designa, por outro lado, uma maneira de ser, um estado habitual (em particular do corpo) e, em particular, uma predisposição, uma tendência, uma propensão ou uma inclinação." (BOURDIEU, 1983, p. 61).

práticas dos indivíduos não seriam respostas mecânicas aos estímulos das estruturas sociais (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2016).

A utilização do conceito de *habitus* para explicar as práticas dos indivíduos em seus estudos permitia a Bourdieu “captar a maneira como a sociedade se torna depositada nas pessoas sob a forma de disposições duráveis, ou capacidades treinadas e propensões estruturadas para pensar, sentir e agir de modos determinados” (WACQUANT, 2017, p. 214).

Bourdieu defende que os *habitus* seriam incorporados pelas pessoas por meio das aprendizagens resultantes de suas experiências socializantes, sejam pela convivência com indivíduos mais ou menos próximos ou por meio de suas vivências em um meio social específico. Essas aprendizagens são incorporadas aos corpos (posturas e maneirismos, por exemplo) e mentes (modos de pensar) dos agentes como matrizes duráveis geradoras de práticas adaptáveis às exigências das conjunturas (PETERS, 2010).

Segundo Wacquant (2017), são características do *habitus* bourdieusiano:

- i) Ser uma aptidão social, e assim, variar com o tempo, o lugar e sobretudo com as distribuições de poder;
- ii) Ser transferível à vários domínios da prática, razão da existência da coerência no consumo de bens culturais entre indivíduos de mesma classe social;
- iii) Ser durável, mas dinâmico, pois as disposições podem ser desgastadas ou contrariadas pela exposição a outras experiências socializadoras;
- iv) Ser dotado de inércia incorporada, tanto porque gera práticas tempos depois da sua incorporação quanto porque filtra as experiências mais recentes e sobrepõe as novas disposições incorporadas a partir dessas experiências às disposições já existentes;
- v) Dar sentimento de autonomia às práticas de um indivíduo no presente, ainda que essa autonomia esteja atrelada às experiências socializantes incorporadas por esse indivíduo em seu passado.

Para melhor compreender o mecanismo que atua na transformação dessas experiências socializantes em práticas faz-se necessário antes apresentar outros dois conceitos que fazem parte do corpo teórico bourdieusiano: os conceitos de *capital* e *campo*.

Bourdieu associou o termo *capital*, restrito à esfera dos bens econômicos, a outros tipos de bens como os culturais e sociais. Lebaron (2017, p. 101) define o

capital bourdieusiano como “um ‘recurso’, segundo o modelo do ‘patrimônio’, isto é, um estoque de elementos (ou ‘componentes’) que podem ser possuídos por um indivíduo, um casal, um estabelecimento, uma ‘comunidade’, um país, etc.”.

Quatro grandes tipos de *capital* foram caracterizados por Bourdieu: o *econômico*, o *cultural*, o *social* e o *simbólico* (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2016).

O *capital econômico* de um indivíduo é composto pelas suas posses de bens com valores econômicos agregados, sejam elas físicas como as suas moradias ou imateriais, como a renda preservada em bancos (LEBARON, 2017).

O *capital cultural* é composto por competências (domínio de línguas e capacidade de realizar cálculos, por exemplo), disposições culturais e bens culturais como livros, discos, quadros (LEBARON, 2017; NOGUEIRA, 2017).

O *capital social* é dado pelas relações sociais possuídas e mantidas por um indivíduo. Na composição do capital social individual também entra o capital social do grupo ao qual o indivíduo está vinculado, ou seja, “o volume de capital social detido por um agente individual (portanto, pelo grupo do qual é parte) depende do volume de capital detido por cada um dos seus membros e o grau de integração do grupo” (BOURDIEU; SAINT MARTIN, 1978, p. 28, tradução nossa).

O *capital simbólico* é dado pelo valor que a sociedade dá a um indivíduo. Enquadram-se nesse tipo de capital os títulos, o reconhecimento e as condecorações recebidas. É um capital que tem uma dimensão relacional, pois a sua aquisição depende da percepção de outros (LEBARON, 2017).

Bourdieu (2011) define *campo* como um microcosmo autônomo – com propriedades, relações, ações e processos, todos revestidos de particularidades inerentes a esse microcosmo – contido no interior do macrocosmo social. Lahire (2017) afirma existirem interesses sociais, regras do jogo e desafios específicos em cada *campo* que são irredutíveis às regras e desafios de outros *campos*. O *campo* como espaço social é um espaço de competição (jogo ou lutas) entre agentes dominantes e dominados cujo objetivo é a apropriação do *capital* específico do *campo* ou sua redefinição. “A cada *campo* corresponde um *habitus* [...] próprio do *campo* [...]. Apenas os que tiverem incorporado o *habitus* próprio do *campo* estão em condições de disputar o jogo e acreditar na importância dele” (LAHIRE, 2017, p. 65).

Bourdieu (2017, p.97), relaciona os conceitos de *habitus*, *capital* e *campo* em uma expressão matemática: “[*(habitus)* (*capital*)] + *campo* = prática”. A interpretação dessa expressão nos leva a crer que ele entende que a prática seria o resultado da

interação entre *habitus* e *capitais* possuídos por um indivíduo em um determinado *campo*.

Para Setton (2002) o conceito de *habitus* elaborado por Bourdieu auxilia na apreensão de certa homogeneidade nas disposições, nos gostos de indivíduos e grupos que compartilham a mesma trajetória social. No entanto, esse conceito não contempla nem a coerência total do indivíduo nem a reprodução das estruturas, pois o princípio fundante desse conceito é a relação dialética entre *habitus*, conjuntura e estruturas.

O conceito de *habitus* bourdieusiano também abarca a individuação dos agentes, a partir do entendimento da impossibilidade dos membros de um mesmo grupo compartilharem exatamente as mesmas vivências e assim a combinação no sentido matemático dessas experiências é o fator capaz de explicar as diferenças irreduzíveis entre os *habitus* dos agentes (PETERS, 2009).

No entanto, apesar do entendimento da existência dessa individuação, Bourdieu compreende o *habitus* individual como uma variante estrutural do *habitus* compartilhado por todo grupo (PETERS, 2009).

Desde que a história do indivíduo nunca é mais do que uma certa especificação da história coletiva de seu grupo ou de sua classe, podemos ver nos sistemas de disposições individuais variantes estruturais do *habitus* de grupo ou de classe, sistematicamente organizadas nas próprias diferenças que as separam e onde se exprimem as diferenças entre as trajetórias e as posições dentro ou fora da classe. O estilo 'pessoal', isto é, essa marca particular que carregam todos os produtos de um mesmo *habitus*, práticas ou obras, não é senão um desvio, ele próprio regulado e às vezes mesmo codificado, em relação ao estilo próprio a uma época ou a uma classe. (BOURDIEU, 1983, p. 80-81).

Apresentamos, a seguir, as características de alguns sistemas de disposições duráveis que Bourdieu associa aos grupos ou classes sociais.

1.2. Os *habitus* de classes sociais

Em *A Distinção: Crítica Social do Julgamento* (2017), Bourdieu baseia-se em pesquisas realizadas por ele e outros nos anos 1960 sobre a democratização e o acesso aos bens econômicos e culturais na sociedade francesa para caracterizar algumas matrizes geradoras de práticas, chamadas por ele de *habitus* de classe. Esses são definidos como formas incorporadas “da condição de classe e dos condicionamentos que ela impõe” (BOURDIEU, 2017a, p. 97).

Nesse sentido, os *habitus* de classe de um indivíduo são sistemas de disposições homogêneas estruturados por condicionamentos homogêneos impostos por agentes situados em condições homogêneas de existência e estruturantes de práticas semelhantes realizadas por esse indivíduo em diversos contextos (BOURDIEU, 2017a). Esse tipo de *habitus* é o testemunho sociológico do pertencimento de um indivíduo a uma classe, pois é produto da experiência de estar localizado em determinada posição no *Espaço Social* (PETERS, 2010).

Esse *Espaço Social* é um espaço tridimensional cujas dimensões são o volume de capital possuído por um agente social; o tipo desse capital e as variações temporais dessas duas primeiras dimensões (BOURDIEU, 2017a). As classes sociais de Bourdieu são construídas pelo agrupamento de agentes sociais situados em posições próximas no *Espaço Social* (SALLUM JR; BERTONCELO, 2017).

A delimitação dessas classes no *Espaço Social* se dá pelas diferenças dos volumes globais dos *capitais econômico, cultural e social*. As classes populares possuem pequenos volumes desses *capitais*; as classes dominantes possuem grandes volumes e as classes médias teriam volumes de capitais que não as enquadrariam como pertencentes às outras duas (BOURDIEU, 2017a).

A caracterização dos *habitus* de classe realizada por Pierre Bourdieu em *A Distinção* parte do pressuposto de que diversos gostos dos indivíduos estão associados às suas condições socioeconômicas. Assim, as escolhas em diversos domínios, como o da alimentação, o da estética e o da política são produtos dos sistemas de disposições estruturados pelas classes sociais (DUVAL, 2017).

A privação de bens experimentada pelas classes populares “impõe um gosto de necessidade que implica uma forma de adaptação à necessidade e, por conseguinte, de aceitação do necessário, de resignação ao inevitável” (BOURDIEU, 2017a, p. 351).

Os agentes situados nessas classes estão submetidos à várias pressões materiais e à várias urgências temporais (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2016). Essas condições os levam a valorizarem

Uma ‘estética’ pragmática e funcionalista, recusando a gratuidade e a futilidade dos exercícios formais e de toda a espécie de arte pela arte, encontra-se, também, na origem de todas as escolhas da existência cotidiana e de uma arte de viver que impõe a exclusão, como se tratasse de ‘loucuras’, das intenções propriamente estéticas. (BOURDIEU, 2017a, p. 353).

Essa estética pragmática e funcionalista aparece nas escolhas por “corte de cabelo ‘limpo’; ‘vestidinho muito simples’; móveis ‘bem fortes’” (BOURDIEU, 2017a, p. 355). São escolhas guiadas pela praticidade e pela funcionalidade. É na rejeição a qualquer tipo de excesso que o gosto de necessidade e a resignação transparecem.

Os princípios pragmáticos e funcionalistas das classes populares aparecem em outros domínios da prática, como no contexto escolar. Um sentimento de indignidade cultural causado pelo baixo volume de *capital cultural* incorporado faz com que a conduta escolar dos indivíduos oriundos das classes populares seja regida pela resignação e pelo realismo. Como as chances de ascender socialmente por meio do investimento na educação escolar são pequenas e a concretização dessa ascensão por meio de um título educacional não é rápida, é comum que os indivíduos pertencentes à essas classes se autoeliminem ou que estudem apenas o suficiente para evitarem postos instáveis ou degradantes. As famílias que investem na educação escolar, à despeito dos sentimentos de resignação e de indignidade, preferem que seus filhos percorram carreiras escolares mais curtas para se lançarem o mais rápido possível no mercado de trabalho (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2016).

Outro *habitus* das classes populares relacionado ao contexto escolar é o liberalismo. Ele é caracterizado por certa permissividade dos pais no que diz respeito ao rendimento acadêmico dos filhos. Não haveria um acompanhamento próximo da vida escolar dos filhos se comparado com o acompanhamento realizado pelos pais de estudantes provenientes de classes médias (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2016).

Os princípios geradores de ações dos agentes situados nas classes dominantes tenderiam para uma “estética hedonista da naturalidade e da facilidade” (BOURDIEU, 2017a, p. 167). Essa estética vem da segurança fornecida pela posse de capital cultural, garantido pela educação escolar, para consumir a arte. As ausências das pressões materiais e das urgências temporais fazem com que os agentes pertencentes à essas classes possam exaltar obras de autores desconhecidos do grande público, exibindo o tempo desperdiçado e as competências acumuladas em seus capitais culturais. (BOURDIEUa, 2017).

Nogueira e Nogueira (2016) afirmam que o *habitus* dessas classes orienta as práticas desses agentes de acordo com o princípio da distinção, do interesse em se diferenciar das demais classes nas diversas esferas da vida.

No contexto escolar, esse *habitus* naturalista dos indivíduos das classes dominantes influencia a intensidade com que os membros pertencentes à essas

classes investem na escola e faz com que surja uma postura diletante, pois o sucesso escolar é dado como algo natural (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2016).

Os princípios que guiam os gostos dos indivíduos das classes médias, cujo principal intento é a construção de trajetórias de ascensão social seriam a boa vontade cultural e o rigorismo ascético.

A boa vontade cultural pode ser entendida como a “docilidade, o esforço e a tenacidade com que as classes médias se entregam ao trabalho de aquisição da cultura legítima para compensar as desvantagens relativas decorrentes de um capital cultural limitado” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2016, p. 66). É o gosto do indivíduo por espetáculos educativos; adaptações de cinematográficas de peças teatrais, músicas eruditas em arranjos mais simplórios, ou seja, é o gosto por tudo que pareça legítimo. É o acúmulo de bens culturais (AGUIAR, 2017). “É reverência diante da cultura” (BOURDIEU, 2017a, p. 300).

O rigorismo ascético pode ser definido como “o princípio de uma disciplina que o indivíduo se impõe e aos seus” (BOURDIEU, 2017a, p. 330), alimentado pelo desejo de ascensão social. É traduzido em rigor com a educação e o comportamento dos filhos nos vários domínios da prática. É a escolha por roupas sóbrias e corretas e a escolha por ter amigos instruídos, por exemplo (BOURDIEU, 2017a, p. 330).

Nas trocas sociais em que outros podem apresentar garantias reais — dinheiro, cultura ou relações — ela [a pequena burguesia ascendente] não pode oferecer senão garantias morais; pobre {relativamente} em capital econômico, cultural e social, não pode ‘justificar suas pretensões’, como se diz, e, por conseguinte, ter chances de realizá-las, a não ser sob a condição de pagar com sacrifícios, privações: renúncias, em suma, com virtude. (BOURDIEU, 2017b, p. 116).

O ascetismo também se transforma em malthusianismo, que seria “uma propensão ao controle de fecundidade” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 25). Essa propensão seria inconsciente e proporcionaria um investimento mais portentoso na educação de um número reduzido de filhos.

O significado dado por Bourdieu ao termo *habitus* recebeu diversas críticas, dentre elas as realizadas por Bernard Lahire sobre a vagueza do conceito de *disposição*, sobre a inexistência de distinção entre *habitus* individuais e de grupo, sobre a impossibilidade de transferência do *habitus* a todos os domínios da prática e sobre a necessidade de se testar empiricamente o conceito de *habitus*.

Apresentamos, a seguir, essas críticas, que servem de base para que Lahire proponha a sua sociologia à escala individual.

1.3. Críticas de Bernard Lahire à teoria do *habitus* de Bourdieu

Bernard Lahire compreende que as suas críticas feitas à teoria do *habitus* bourdieusiano se dão dentro de um “verdadeiro respeito científico” (LAHIRE, 2002b, p. 52). Esse respeito é caracterizado pela discussão e avaliação rigorosa dos conceitos e raciocínios de Bourdieu. Para Lahire (2002b), respeitar a teoria de Bourdieu também significa a prolongar criticamente, ou seja, imaginar e criar para além do que ela já propõe.

Os prolongamentos críticos feitos por Lahire (2005) partem do significado (ou da falta de) do termo *disposição* presente no conceito de *habitus* enunciados por Bourdieu em “*A Distinção: Crítica social do julgamento*”.

O *habitus* seria um “sistema de disposições” (BOURDIEU, 2017a, p. 13), mas Lahire (2005) entende que Bourdieu não define precisamente o que o termo *disposições* significa, ele apenas atribui valores a esse termo (vulgares, estéticas regressivas e repressivas, entre outras.) e o utiliza nas formulações relacionadas ao termo *habitus* como “A afinidade entre as potencialidades objetivamente inscritas nas práticas e as disposições [...]” (BOURDIEU, 2017a, p. 205) e “A homogeneidade das disposições associadas a uma posição e seu ajuste [...]” (BOURDIEU, 2017a, p. 104). Assim,

Não temos nenhuma indicação do modo como poderemos reconstruí-las, nem de que maneira elas agem (ou seja, de que maneira são ativadas ou suspensas, segundo os domínios de práticas ou os contextos mais restritos da vida social). Elas são simplesmente deduzidas das práticas sociais [...] mais frequentemente observadas — estatisticamente — nas pessoas objeto de investigação. (LAHIRE, 2005, p. 15, tradução nossa).

Lahire (2005) também critica a falta de distinção entre os *habitus* individuais e os *habitus* de grupos na teoria do *habitus* de Bourdieu. Ele entende que ao sair da análise das práticas e gostos de grupos e se dirigir à análise das práticas e gostos dos indivíduos, um investigador se depara com singularidades que não podem ser explicadas pela simples extensão do *habitus* de grupo ao *habitus* individual. As pesquisas de caráter macrossociológico podem indicar os gostos e as práticas estatisticamente mais ligadas a determinado grupo ou classe social, mas não podem afirmar que um indivíduo possua a maioria e nem a totalidade dessas propriedades (LAHIRE, 2002a).

Outra crítica de Lahire à teoria de Bourdieu recai sobre a transferibilidade dos *habitus* de classe a **todos** os domínios da prática. Ele afirma que

Quaisquer que sejam as suas propriedades sociais (pertença social, nível de diploma, idade ou sexo), uma mesma pessoa terá grandes hipóteses estatísticas de ter práticas e gostos variáveis do ponto de vista da sua legitimidade cultural, segundo os domínios (cinema, música, literatura, televisão, etc.) ou as circunstâncias da prática. (LAHIRE, 2005, p. 29, tradução nossa).

Ele também pontua que indivíduos diferentes não se relacionam de maneira semelhante com as suas *disposições* incorporadas, o que os levam a viver contextos semelhantes de maneiras diversas. Além disso, a assunção da transferibilidade impossibilita a inferência de *disposições* contextuais, que seriam postas em prática pelo indivíduo em ligação com objetos e domínios específicos (LAHIRE, 2005).

Por fim, Lahire critica fortemente a ausência de estudos empíricos que sustentem os enunciados teóricos de Bourdieu: “Se cada investigação, sobre tal ou tal prática, permitisse verdadeiramente apreender disposições gerais, que se pressupõem transferíveis para outras situações, então evitar-se-ia, com efeito, um longo e fastidioso percurso de pesquisa (LAHIRE, 2005, p. 23, tradução nossa); “Se podem existir disposições [...], que atravessam todos os domínios e que constituem a base do que [...] se chama ‘personalidade’ [...], esta situação não somente nunca pode ser pressuposta e deve ser constada empiricamente” (LAHIRE, 2002a, p. 90).

1.4. O conceito de disposição

Para dar cabo de seu intuito de prolongar criticamente a teoria do *habitus* de Bourdieu, Lahire (2004, p. 27) definiu as *disposições* como sendo “maneiras mais ou menos duradouras de ver, sentir e agir” que têm suas gêneses nas experiências sociais dos indivíduos.

Lahire (2004, 2005) estabeleceu alguns pressupostos teóricos sobre o conceito de *disposição*:

- As *disposições* de um indivíduo não podem ser diretamente observadas. Considera-se que elas possam estar por trás das práticas observadas ou relatadas, o que permite ao investigador: reconstruí-las com base na descrição das práticas e de situações em que se desenvolveram e de elementos

importantes da história do indivíduo ou apenas situá-las tendo como base o momento da socialização (LAHIRE, 2004).

- O conceito de *disposição* parte do pressuposto de que uma série de comportamentos, atitudes e práticas coerentes sejam passíveis de observação. Isso impede a inferência de uma *disposição* a partir do relato de um ato isolado dentro das experiências de vida de um indivíduo (LAHIRE, 2004).
- Como produtos de inculcação originados por uma experiência de socialização, as *disposições* só se constituem mediante a repetição de experiências relativamente semelhantes. Além disso, quanto mais precoce, regular e intensa for a socialização, mais provável é o surgimento dessas *disposições*. As *disposições* também não são iguais em termos de duração, intensidade e sistematização; ou seja, podem ser reforçadas ou enfraquecidas com o passar do tempo por não encontrarem condições para a sua atualização ou condições que as reprimam. Todos esses fatores dependem da recorrência de sua atualização (LAHIRE, 2004).

Tudo isso dependerá da maneira como foram adquiridas essas disposições ou hábitos, do momento da biografia individual em que eles foram adquiridos e, ainda, do 'contexto' atual da sua (eventual) atualização. Assim, os hábitos que foram interiorizados precocemente, em condições favoráveis à sua boa interiorização (sem fenômenos de injunção contraditória, sem interferências na 'transmissão cultural' devido a dissonâncias culturais entre os pais ou entre o que dizem os adultos e o que eles fazem, entre o que eles dizem e a maneira como o dizem...) e que encontram condições positivas (socialmente gratificantes) de concretização, podem dar lugar àquilo que é comumente denominado por paixão. (LAHIRE, 2005, p. 22, tradução nossa).

- As *disposições* podem não ser transferíveis a todos os domínios da prática, o que torna necessário delimitar os contextos, as áreas de pertinência e atualização dessas *disposições*. Essa transferibilidade "opera-se tanto melhor quanto o contexto de mobilização esteja próximo, no seu conteúdo e na sua estrutura, do contexto inicial de aquisição" (LAHIRE, 2005, p. 24).
- As *disposições* podem se ajustar a um contexto, de maneira que o indivíduo possa vivenciar a experiência naquele contexto de maneira temporária ou durável, mas caso isso não ocorra, elas podem ser postas em suspensão, inibidas em favor de outras que melhores se ajustem ao contexto ou transformadas, devido a sucessivos rearranjos (LAHIRE, 2004).
- É necessário distinguir o conceito de *disposição* do conceito de *competência*. Esse último é uma capacidade para agir, enquanto o primeiro deve ser

reservado para situações em que existem tendências para agir (LAHIRE, 2004). Lahire (2005) afirma ser útil também estabelecer as possíveis relações entre os conceitos de *disposição* e *apetências*. Quando a disposição está relacionada a uma forte apetência, essa toma a forma de uma paixão. Quando está relacionada à indiferença, a *disposição* toma forma de uma simples rotina. Um mau hábito ou uma mania perversa se formam quando a *disposição* está associada ao nojo ou até mesmo a uma resistência interna à própria *disposição*. Outro ponto de destaque na relação entre apetências e *disposições* é o mecanismo de ativação de uma *disposição*.

O que determina a ativação de determinada disposição num certo contexto pode ser concebido como o produto da interação entre (relações de) forças internas e externas: relação de forças interna entre disposições mais ou menos fortemente constituídas durante a socialização passada, e que estão associadas a uma maior ou menor apetência, e relação de forças externa entre elementos (características objetivas da situação, que podem estar associadas a pessoas diferentes) do contexto que pesam mais ou menos fortemente sobre o ator individual, no sentido em que o constroem e o solicitam mais ou menos fortemente (por exemplo, as situações profissionais, escolares, familiares, de amizade... são desigualmente constrangedoras para os indivíduos). (LAHIRE, 2005, p. 37, tradução nossa).

- As *disposições* para agir são diferentes das *disposições* para crer. Essas últimas são crenças incorporadas cujas origens estão relacionadas às normas sociais originadas, apoiadas e disseminadas por instituições como a família, escola e outras. Após a sua consolidação, a força de uma *disposição* para crer varia em função do grau de sua assimilação pelo indivíduo e da sua confirmação após essa assimilação. As condições em que esses dois tipos de *disposições* se constituíram e as circunstâncias em que elas são ativadas (ou atualizadas) dão a medida da relação existente entre elas (LAHIRE, 2005).
- As *disposições* devem ser inferidas por meio de trabalhos empíricos, que permitam compreender como funcionam de fato os mecanismos de suspensão e/ou inibição/ativação dessas disposições (LAHIRE, 2004). Segundo Lahire (2005, p. 16, tradução nossa), referindo-se ao *habitus*, “é necessário, daqui em diante, pôr à prova de investigações empíricas um tal conceito retórico para o fazer passar para um estatuto de conceito cientificamente útil”.

1.5. O programa investigativo de Lahire

O interesse em pôr à prova os seus prolongamentos críticos à teoria bourdieusiana levaram Lahire a construir um programa de pesquisa baseado em sua compreensão dos indivíduos como “complexos matizados de disposições (para agir e para crer) mais ou menos fortemente constituídos” (LAHIRE, 2005, p. 32).

Por meio de um dispositivo teórico-metodológico inédito, Lahire (2004) buscou analisar e compreender como as múltiplas experiências socializadoras se instalam de maneira mais ou menos duradoura em cada indivíduo e como elas intervêm nos diferentes momentos de suas vidas.

Lahire (2005) justifica a necessidade desse olhar individual para que uma visão mais adequada da relação entre homem e sociedade seja produzida, visão essa que supere o que ele entende serem caricaturas dessa relação, estabelecidas por meio de generalizações de trabalhos sobre grupos e classes sociais. Ainda que desdenhe das generalizações, ele entende que “a apreensão do singular passa necessariamente por uma compreensão do geral” (LAHIRE, 2005, p. 33), pois somente se o mundo social e suas tendências históricas forem conhecidas é possível dar conta da singularidade de um caso.

Detalharemos esse dispositivo teórico-metodológico no capítulo 3, mas antes disso apresentaremos, na seção a seguir, a relação entre disposições e identidade na concepção de Bernard Lahire.

1.6. O ator plural

Lahire (2002a) entende que as teorias da prática se dividem em dois polos ao compreender a incorporação do social pelo indivíduo: o da unicidade do ser ou o de sua fragmentação interna.

Pelo lado da unicidade busca-se os princípios geradores das práticas homogêneas que se instala em todos os indivíduos de determinados grupos ou classe e os levam a agir de maneira homogênea em contextos de práticas diferentes. Essa homogeneidade atua a favor da unicidade, da coerência interna (LAHIRE, 2002a).

Lahire (2002a) compreende que existem situações vivenciadas em sociedades mais avançadas em que essa unicidade é imposta por meio de abstrações como o nome próprio e o número de identificação social. Essas abstrações aglomeram em uma noção de ser único os diversos papéis (filho, estudante, pai, profissional) desempenhados por um ator. Existem contextos em que a necessidade do ator faz

com que ele próprio busque a unicidade por meio da organização de seus princípios e suas ações em relatos biográficos coerentes, como no caso de um *curriculum vitae* para se candidatar a uma vaga profissional ou no caso de uma conversa interpessoal que demande que ele se apresente.

No entanto, estudos empíricos realizados por pesquisadores pertencentes à diversas Áreas do Conhecimento, como a Psicologia, a Antropologia e a História contestam essa noção da existência de princípios homogêneos que geram práticas homogêneas de um ator em todos os contextos da prática. Ainda que a unicidade seja contestada, o outro extremo, em que se busca identificar os múltiplos conhecimentos ou competências incorporadas que geram as ações de um ator, sem espaço para a admissão de que a unicidade possa existir e sem que sejam captadas possíveis relações entre os princípios incorporados, também deve ser evitado.

A rejeição a ambos os lados se dá pelo entendimento de Lahire de ser impossível que todos os atores de determinado grupo social possam ser enquadrados em qualquer um desses dois lados (LAHIRE, 2002a).

Lahire (2002a) não descarta a existência de sistemas geradores de práticas homogêneas, mas entende que eles são formados apenas sob contextos excepcionais ou em sociedades menos desenvolvidas, onde o número de contextos experimentados pelos atores que a constituem é reduzido. Ele compreende ser muito difícil que essa homogeneidade ocorra em sociedades mais avançadas, justamente por causa da multiplicidade de contextos sociais heterogêneos a que os atores estão sujeitos. Essa multiplicidade contextual faz com que o ator viva experiências diversificadas e até mesmo contraditórias. É isso que faz com que os sistemas geradores de práticas não sejam homogêneos e gerem práticas incoerentes. Lahire (2002a) entende que seja mais provável encontrar atores dotados de sistemas geradores de práticas heterogêneas do que o contrário.

Diante dessa percepção da existência da heterogeneidade dos sistemas geradores de práticas, Lahire enuncia a sua formulação de ator plural.

Um ator plural, é, portanto, o produto da experiência – amiúde precoce – de socialização em contextos sociais múltiplos e heterogêneos. No curso de sua trajetória ou simultaneamente no curso de um mesmo período de tempo, participou de universos sociais variados, ocupando aí posições diferentes. (LAHIRE, 2002a, p. 36)

Assim, a participação do ator em diversas posições nos seus múltiplos contextos sociais garante a heterogeneidade dos seus esquemas de ação.

Lahire retoma uma famosa metáfora dos estudos sociológicos, a metáfora do estoque, para explicar então como o social incorporado por esse ator plural se traduz em práticas.

“[...] este estoque (como conjunto de mercadorias *disponíveis* no mercado ou numa loja e como lugar de conservação de produtos à espera) distingue-se do simples ‘empilhamento’, do ‘monte’ ou do ‘montão’ em que aparece organizado sob a forma de repertórios sociais (como existem repertórios alfabéticos ou lógicos que classificam os elementos segundo um princípio alfabético ou lógico, pode-se utilizar a metáfora do repertório sócio-lógico) de esquemas, repertórios distintos uns dos outros mas interligados e tendo, sem dúvida, elementos em comum. Os repertórios de esquemas de ação (de hábitos) são conjuntos de sínteses de experiências sociais que foram construídas/incorporadas durante a socialização anterior nos âmbitos sociais limitados/delimitados, e aquilo que cada ator adquire progressivamente e mais ou menos completamente são tanto hábitos como sentidos da pertença contextual (relativa) de terem sido postos em prática. Aprende/ compreende que aquilo que se faz e se diz em tal contexto não se faz nem se diz em outro contexto. Este sentido das situações é mais ou menos ‘corretamente’ incorporado (depende da variedade dos contextos encontrados pelo ator em seu percurso e das sanções - positivas e negativas - mais ou menos precoces que lhe foram dirigidas para indicar os limites amiúde imprecisos que não devem ser ultrapassados). Para seguir até o fim a metáfora do estoque, poder-se-ia dizer que o estoque é composto de produtos (os esquemas de ação) que não são todos necessários em todo momento e em todo contexto. Depositados (*deponere*) no estoque, estão disponíveis, à disposição, na medida em que se pode dispor (*disponere*) dele. Estes produtos (da socialização) destinam-se muitas vezes a usos diferentes, postos temporária e duravelmente em reserva, à espera dos desencadeadores de sua mobilização. (LAHIRE, 2002a, p. 37).

Em nossa interpretação da metáfora do estoque apresentada por Lahire (2002a), os esquemas de ações são mercadorias compradas em locais diferentes (experiências socializantes em contextos diversos) para compor o estoque (conjunto de esquemas de ações) de um supermercado (ator plural). São mercadorias distintas, porém interligadas e com elementos em comum, porque pertencem ao mesmo supermercado. Esse supermercado, dividido em seções (identidades que se ajustam à papéis sociais diferentes), coloca as mercadorias à venda (transformação dos esquemas em ações) nas prateleiras corretas (domínios da prática). Como todo supermercado, não põe todas as mercadorias à venda (nem todos os esquemas são necessários a todo o momento), pois cabe a ele o controle de seu estoque de mercadorias, alocando-as nas prateleiras certas de cada seção ou as deixando guardadas até que seja necessário vendê-las.

Entendido o indivíduo como um ator plural (supermercado), apresentamos, na seção a seguir, algumas características da identidade que se ajusta ao papel social de professor (seção).

1.7. Características da identidade profissional docente

O interesse em compreender melhor a identidade profissional docente fez o número de investigações sobre esse tema aumentarem nas últimas décadas. Muitas dessas pesquisas ancoram o conceito de identidade profissional docente no conceito de identidade. Esse último conceito é polissêmico, mas a noção de que a identidade é um fenômeno relacional e não uma característica pessoal fixa é comum entre as definições dadas a ele. De acordo com essa percepção, o desenvolvimento da identidade de um indivíduo ocorre ao longo da sua vida, na medida em que ele se reconhece e é reconhecido continuamente dentro de um determinado contexto (BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2004).

Ancorado no conceito de identidade, o conceito de identidade profissional também é polissêmico. Em alguns estudos, ele é associado às concepções e imagens que o professor elabora sobre si mesmo. Em outros, aos papéis atribuídos aos professores, tanto por eles mesmos quanto pelos outros. Essas duas perspectivas estão conectadas, mas as pesquisas sobre identidade profissional docente geralmente enfatizam uma ou outra dessas perspectivas, o que dificulta a compreensão do conceito de identidade docente. (BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2004).

Beijaard, Meijer e Verloop (2004) realizaram uma revisão de estudos sobre identidade profissional docente publicados entre 1988 e 2000 e categorizaram esses em: a) estudos dedicados a compreender a formação da identidade profissional docente; b) estudos interessados na identificação das características da identidade profissional docente como percebidas pelos professores ou inferidas pelos investigadores; e c) estudos em que as identidades profissionais docentes são apresentadas pelos professores por meio de narrativas biográficas.

Após a análise, Beijaard, Meijer e Verloop (2004) observaram que não existia consenso sobre a definição de identidade profissional docente entre alguns desses estudos e em outros não havia a definição da identidade profissional docente. Apesar dessa indefinição, foram capazes de identificar nesses estudos algumas características que são essenciais para a compreensão do conceito de identidade docente. São elas:

- A identidade profissional é construída por meio de um processo contínuo de interpretação e reinterpretação de experiências. Essa noção vai ao encontro do entendimento de que o desenvolvimento de um professor nunca finda. Nessa perspectiva, a identidade profissional docente está relacionada tanto ao que o professor é no momento quanto ao que ele deseja ser em seu futuro (BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2004).
- A identidade profissional docente depende do contexto em que o professor está inserido. Mesmo que existam procedimentos e conhecimentos próprios do profissionalismo docente que são passíveis de serem utilizados em todos os contextos, a utilização desses conhecimentos e procedimentos em determinado momento depende dos valores pessoais que os professores lhes conferem e do contexto em que se encontram (BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2004).
- A identidade docente é dividida em identidades menores que se harmonizam em maior ou menor grau. A percepção dessa divisão está relacionada ao comportamento dos professores nos diferentes microcontextos escolares e nas diferentes relações interpessoais que desenvolve. Essas identidades menores podem estar ligadas e assim, podem ser percebidas como o núcleo da identidade profissional docente (BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2004).
- A proatividade é importante para o processo de desenvolvimento da identidade profissional docente, ainda que o grau em que essa proatividade se manifesta depende dos objetivos traçados pelo docente e dos recursos que ele tem à disposição. Além disso, existe a percepção de que a identidade profissional docente não é algo que os professores tenham, mas um construto utilizado por eles para compreenderem a si mesmos enquanto profissionais. (BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2004).

Compreendemos ser possível estabelecer relações entre essas características da identidade profissional docente sistematizadas por Beijaard, Meijer e Verloop (2004) e alguns dos princípios da teoria disposicionalista de Lahire (2002a, 2004, 2005).

A percepção de que a identidade profissional docente é construída no decorrer da vida está em consonância com a percepção de que as disposições foram, são e serão incorporadas ao longo da vida de um indivíduo (LAHIRE, 2004), não apenas no contexto escolar, mas também em outros domínios da prática. Isso faz com que a

identidade profissional docente não seja apenas a resposta para a indagação de quem o professor é naquele momento e o que ele será no futuro, mas também para a indagação de quem ele foi.

Os entendimentos de que a identidade profissional docente é subdividida em identidades menores e dependente do contexto podem ser relacionados à pluralidade disposicional e à necessidade de ajustamento das disposições ao domínio da prática e seus microcontextos (LAHIRE, 2004, 2005).

A possibilidade de a identidade profissional docente ser um construto que surge nos relatos dos professores para que eles expressem ou justifiquem suas ações para si mesmos e para os outros nos leva a entender que traços dessa identidade podem ser captados por meio de uma metodologia biográfica, tal qual o dispositivo teórico-metodológico elaborado por Lahire (2004), que apresentaremos propriamente no capítulo 3.

2. Ética e Ética Docente

2.1. Sobre o conceito de Ética

Questões morais podem ser entendidas como situações cotidianas em que um indivíduo se depara com a necessidade de pautar sua prática por normas que são compreendidas por ele como as mais apropriadas ou mais dignas para resolver aquela situação naquele momento (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2020). São questões cujas soluções não impactam somente a pessoa que realiza a ação, mas também, em menor ou maior grau, a vida de outras pessoas.

A decisão de furtar ou não os alimentos de um caminhão de transporte que tombou em uma rodovia; a decisão de estacionar ou não em uma vaga reservada para idosos quando não há outras vagas disponíveis são exemplos de situações que podem ser consideradas como questões morais.

As decisões tomadas pelos indivíduos que se deparam com essas questões morais estão sujeitas ao julgamento de terceiros, que também se valem de um conjunto de normas, que pode até ser o mesmo do indivíduo que praticou a ação, para formularem seus juízos. Essas decisões e julgamentos fazem parte do comportamento de indivíduos e grupos sociais desde as origens da humanidade (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2020).

O ramo da Filosofia que se ocupa das reflexões sobre essas decisões e julgamentos morais realizados pelos seres humanos chama-se Ética (CORTINA; MARTINEZ, 2013).

Sánchez Vázquez (2020, p. 23) afirma ser a Ética uma “teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade”. Essa última definição carrega consigo o interesse do autor em abordar a Ética em uma perspectiva científica, com um objeto de estudo definido, que seria a Moral, e com o objetivo principal de desvelar os princípios gerais desse objeto.

A Moral pode ser compreendida como “um sistema de normas, princípios e valores, segundo o qual são regulamentadas as relações mútuas entre os indivíduos ou entre estes e a comunidade” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2020, p. 84). Esse sistema pertence a um contexto histórico e social, e é acatado de maneira convicta por um indivíduo.

É importante ressaltar que os conceitos de Ética e Moral supracitados foram construídos a partir de termos que, em princípio, tinham significados semelhantes. Ética deriva do vocábulo *ethos*, cujo significado original é morada. Posteriormente, esse termo passou a representar o caráter ou a maneira de ser que uma pessoa ou grupo social adquirem ao longo de sua existência. Moral deriva dos termos latinos *mos*, *moris* ou *mores*, que significavam costume. Com o passar do tempo, esses termos também passaram a significar o modo de ser adquirido por uma pessoa. É essa confluência de significados dos termos originais que se encontra arraigada no imaginário coletivo e faz com que, em determinados contextos, os termos derivados sejam utilizados de forma indiscriminada para qualificar atitudes ou comportamentos dentro de um padrão moral vigente (CORTINA; MARTINEZ, 2013).

Apesar dessa confluência de significados em certos contextos, a diferenciação entre eles é bem consolidada dentro da Filosofia. Cortina e Martinez (2013) reforçam a diferenciação entre os termos ao estabelecer uma relação entre eles. Os autores afirmam que são funções da Ética o esclarecimento do conceito de Moral; a fundamentação das concepções morais dos indivíduos e a aplicação pelo indivíduo dos conhecimentos construídos por meio do cumprimento das outras duas funções em diversos contextos de sua vida social.

Essa última função permite perceber a existência de uma consequência prática surgida a partir da reflexão metódica sobre as questões morais. Sánchez Vázquez (2020) esclarece que

Por exemplo, na Antiguidade grega, Aristóteles se propõe o problema teórico de definir o que é bom. Sua tarefa é investigar o conteúdo do bom, e não determinar o que cada indivíduo deve fazer em cada caso concreto para que o seu ato possa ser considerado bom. Sem dúvida, essa investigação teórica não deixa de ter consequências práticas, porque, ao se definir o que é bom, se está traçando um caminho geral, em cujo marco os homens podem orientar a sua conduta nas diversas situações particulares. Neste sentido, a teoria pode influir no comportamento moral-prático (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2020, p. 18).

Diversos modelos éticos foram formulados no decorrer da História com o intuito de executar essas três funções da Ética. São construções teóricas “que tentam dar conta do fenômeno da moralidade em geral, e da preferibilidade de certos códigos morais na medida em que estes se ajustam aos princípios da racionalidade que regem o modelo filosófico de que se trata (CORTINA; MARTINEZ, 2013, p. 21).

Segundo Cortina e Martinez (2013), as teorias éticas elaboradas ao longo do tempo analisam a moralidade sobre perspectivas diferentes, ainda que

fundamentadas em um grupo parecido de conceitos. É impossível falar de Moral sem utilizar as noções de bem, dever, felicidade, valor e virtude, entre outros. As diferenças entre as diversas teorias éticas se dão na sistematização desses conceitos e da metodologia utilizada pelos investigadores.

Apresentamos, nas seções a seguir, aspectos de algumas teorias éticas que se mostraram pertinentes para a nossa investigação.

2.2. A humanidade como fim na teoria ética de Kant

Immanuel Kant (1724–1804) foi um filósofo prussiano cuja teoria ética está calcada no entendimento dos seres humanos como merecedores de respeito e dignidade enquanto seres racionais (SANDEL, 2020).

Segundo o modelo ético proposto por Kant, a capacidade de raciocinar daria liberdade a um ser humano para escolher cursos de ações fundamentado em algo além do interesse em buscar prazeres e evitar as dores. As escolhas individuais não seriam livres quando influenciadas por esses interesses, porque estariam baseadas em determinações biológicas ou condicionamentos sociais. As escolhas livres seriam aquelas em que um indivíduo respeita as leis que ele impôs a si mesmo (SANDEL, 2020).

Quando uma ação individual é baseada nessas leis autoimpostas, essa ação se dá pela finalidade dela em si mesma e não por finalidades externas. Essa capacidade de agir livre das influências externas é que diferencia seres humanos de animais e objetos e lhes garante a dignidade (SANDEL, 2020).

As maneiras pelas quais a razão de um indivíduo pode comandar a sua vontade e realizar determinada ação são chamadas de imperativos (SANDEL, 2020).

[...] todos os imperativos ordenam hipotética ou categoricamente. Os hipotéticos representam a necessidade prática de uma acção¹³ possível como meio de alcançar qualquer outra coisa que se quer (ou que é possível que se queira). O imperativo categórico seria aquele que nos representasse uma acção como objectivamente necessária por si mesma, sem relação com qualquer outra finalidade (KANT, 2019, p. 52).

Os imperativos hipotéticos não permitiriam escolhas livres, no sentido da ausência de determinações biológicas ou condicionamentos sociais, pois seriam

¹³ Citação retirada de uma tradução Portuguesa do livro *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*, escrito por Kant em 1785.

escolhas de meios para outros fins. As tomadas de decisões livres estariam relacionadas aos imperativos categóricos (CORTINA; MARTINEZ, 2013; KANT, 2019; SANDEL, 2020).

Os imperativos categóricos são normas morais e para serem compreendidos como tal, devem possuir três características fundamentais: a universalidade, o entendimento da humanidade como um fim em si mesma e a utilidade como norma em um Reino dos Fins (CORTINA; MARTINEZ, 2013).

A característica da universalidade se baseia na formulação “age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal” (KANT, 2019, p. 62). Segundo essa formulação, as máximas¹⁴ que regem a ação de um indivíduo devem estar poder reger as ações de outros indivíduos sem que existam contradições (CORTINA; MARTINEZ, 2013; SANDEL, 2020).

A formulação do entendimento da humanidade como um fim em si mesmo é: “age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio” (KANT, 2019, p. 73). Essa formulação está relacionada à primeira, pois se o imperativo categórico fosse baseado em interesses individuais, ele não seria passível de universalização. Também se depreende dessa formulação o entendimento de que uma lei será considerada moral quando respeita os seres que têm valor em si e que são, por conseguinte, fins em si mesmos, os seres humanos (CORTINA; MARTINEZ, 2013; SANDEL, 2020).

A característica da utilidade vem da formulação “age segundo máximas de um membro universalmente legislador em ordem a um reino dos fins somente possível” (KANT, 2019, p.73). O sentido de legislador aqui está ligado ao de seguir as leis autoimpostas, a verdadeira autonomia. O reino dos fins seria uma comunidade utópica composta por indivíduos racionais que igualmente contribuiriam para que ela fosse regida (KANT, 2019). Uma máxima seria uma lei moral se ela pudesse vigorar nessa comunidade de seres que seguem leis autoimpostas (CORTINA; MARTINEZ, 2013).

A segunda formulação do imperativo categórico, que versa sobre a percepção da humanidade como fim em si mesma e não como meio, estabelece o respeito por si e pelo outro como um princípio essencial.

¹⁴ Máxima é “um preceito ou princípio que propicia a razão para a ação de uma pessoa” (SANDEL, 2020, p. 152).

O respeito na teoria de Kant é um sentimento diferente do amor, da empatia e da solidariedade, porque esses últimos estão relacionados à identidade do outro. O respeito é indistinto. A racionalidade de todos os seres humanos deve ser respeitada, pois é essa capacidade que distingue os seres humanos dos animais e objetos. (SANDEL, 2020).

Ainda segundo Sandel (2020, p. 156), “a justiça obriga-nos a preservar os direitos humanos de todos, independentemente de onde vivam ou do grau de conhecimento que temos deles, simplesmente porque são seres humanos, seres racionais e, portanto, merecedores de respeito”.

2.3. O Utilitarismo de Bentham

O Utilitarismo, enquanto teoria ética, foi desenvolvido pelo filósofo inglês Jeremy Bentham (1748–1832).

Essa teoria pode ser considerada uma renovação do pensamento hedonista clássico, pois parte do pressuposto que a ação humana é impelida pela procura do prazer e rejeição da dor (CORTINA; MARTINEZ, 2013). Essa renovação se dá a partir do entendimento de que, na perspectiva utilitarista, o prazer que o indivíduo almeja não é apenas o dele. O prazer individual até pode ser buscado, desde que ele coincida com o prazer dos outros (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2020). Nessa perspectiva, o prazer é um direito de todos os seres humanos e assim, o critério moral que guiaria a tomada de decisões deveria ser o de que a ação humana deve caminhar no sentido de proporcionar a felicidade à maioria das pessoas (CORTINA; MARTINEZ, 2013).

Por princípio da utilidade entende-se o princípio que aprova ou desaprova qualquer ação de acordo com a tendência que essa ação parece ter de aumentar ou diminuir a felicidade das partes cujos interesses estão em questão: ou, o que é o mesmo em outras palavras, promover ou se opor a essa felicidade. Digo isso em relação à todas as ações, não apenas em relação às ações particulares, mas também em relação às medidas governamentais (BENTHAM, 2000, p. 14, tradução nossa).

Bentham relaciona os termos utilidade e felicidade. A utilidade seria uma propriedade de algo (ação, objeto) que tenderia a produzir felicidade (benefícios, vantagens, prazeres, o bem) ou evitar a infelicidade (malefícios, dores, o mal). (BENTHAM, 2000).

Cabe ressaltar que o princípio da utilidade não serviria apenas para guiar as ações individuais, mas deveria balizar as ações governamentais. Essas ações

estariam de acordo com o princípio da máxima felicidade quando a tendência de aumentarem a felicidade da comunidade fosse maior do que a de diminuírem (BENTHAM, 2000).

A comunidade seria um corpo fictício, composto por pessoas que seriam seus membros. O interesse desse grupo social seria a soma dos interesses das pessoas que o compõe (BENTHAM, 2000).

As operações de soma e subtração serviriam como meio para determinar a tendência das ações. De um lado estariam os prazeres que seriam alcançados por uma ação. Do outro, as dores. Após a soma desses prazeres e a soma das dores, uma subtração seria realizada entre eles, e se o resultado estivesse a favor dos prazeres, a ação teria uma tendência boa. Caso contrário, a tendência da ação seria má (BENTHAM, 2000).

No que diz respeito às ações que concernem um grupo de pessoas, o processo acima deve ser realizado com o intuito de descobrir se a tendência da ação seria boa ou má para cada indivíduo. Cada grupo de tendências seria somado posteriormente e após a subtração, se o balanço fosse favorável às boas tendências, o ato teria uma tendência boa geral. Se o balanço favorecesse as más tendências, o ato seria qualificado como de tendência má geral (BENTHAM, 2000).

Bentham (2000), entende não ser possível que essas operações sejam realizadas antes de cada julgamento moral ou de cada ação legislativa, mas que elas estejam no radar dos indivíduos, pois quanto mais próximo estiver o processo utilizado dessas operações, mais ele se aproximará da exatidão.

Bentham entendia que o Utilitarismo poderia ser útil em uma reforma política na Inglaterra. Chegou até a propor projetos com o intuito de otimizar as leis penais naquele país, mas suas propostas foram rejeitadas (SANDEL, 2020).

Mesmo com essas rejeições, o princípio da utilidade é um princípio que influenciou o pensamento ético nos séculos posteriores à sua proposição, principalmente porque associa à moralidade à felicidade dos seres humanos e rejeita a fidelidade aos códigos de origem divina e aos códigos inflexíveis, na medida em que as operações matemáticas para a qualificação das ações devem ser feitas constantemente (CORTINA; MARTINEZ, 2013; RACHELS; RACHELS, 2013).

2.4. O Emotivismo de Ayer e Stevenson

O modelo ético emotivista surgiu no início do século 20, desenvolvido por Alfred Jules Ayer (1910–1989) e Charles Leslie Stevenson (1908–1979). Esse modelo era fundamentado na análise linguística dos enunciados morais (CORTINA; MARTINEZ, 2013).

O Emotivismo se baseia na compreensão de que os enunciados morais são apenas enunciados, porque a presença dos termos morais não acrescenta significados verificáveis a esses enunciados. Essa presença apenas expressa as emoções de quem os emite (CORTINA; MARTINEZ, 2013; SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2020).

A presença de um símbolo ético em uma proposição não acrescenta nada ao seu conteúdo factual. Portanto se eu disser a alguém 'Você agiu de forma errada ao roubar aquele dinheiro' não estou afirmando algo mais do que se eu tivesse simplesmente dito: 'Você roubou aquele dinheiro'. Ao acrescentar que essa ação está errada, não estou avançando em minha declaração. Estou simplesmente evidenciando a minha desaprovação moral. É como se eu tivesse dito 'Você roubou aquele dinheiro' em um tom peculiar de horror, ou escrito isso com a adição de alguns pontos de exclamação ao final. O tom, ou os pontos de exclamação não acrescentam nada ao significado literal da frase. Servem meramente para mostrar que essa proposição é acompanhada por certos sentimentos do falante. (AYER, 1962, p. 107, tradução nossa).

Ayer (1962) acrescenta que o uso dos termos éticos também pode despertar sentimentos em quem os ouve e posteriormente estimular ações dos ouvintes. Em alguns casos, a sua utilização pode dar aos enunciados um tom de comando. Na frase “É bom dizer a verdade”, o termo *bom* expressa o sentimento do emissor, mas também tem existe um leve tom de comando na expressão. “De fato, podemos definir o significado de vários termos éticos tanto em relação aos sentimentos diferentes que querem expressar quanto em relação às diferentes respostas que querem provocar (AYER, 1962, p.108).

Stevenson (1963) concorda com a premissa de Ayer (1962) de que o uso de termos éticos não é feito com a intenção de indicar fatos, mas sim a de influenciar. “Ao invés de meramente descrever os interesses das pessoas, eles os modificam ou intensificam” (STEVENSON, 1963, p. 16, tradução nossa). Nesse sentido, os termos éticos serviriam como instrumentos no reajuste dos interesses humanos. Serviriam para iniciar mudanças nas atitudes dos ouvintes (CORTINA; MARTINEZ, 2013).

Para Sánchez Vázquez (2020), o Emotivismo ressalta o aspecto normativo dos enunciados morais. Esse enunciado expressa o valor dado por um indivíduo a determinado ato. Não são enunciados arbitrários, no entanto, porque cabe aos

ouvintes avaliarem a sua pertinência ou não. São enunciados com efeitos práticos, que visam regular o comportamento das pessoas em um determinado grupo social. Eles expressam interesses e necessidades dos membros de determinada sociedade.

Segundo Cortina e Martinez (2013), o Emotivismo está bem difundido na atualidade, em que pesem as suas insuficiências enquanto modelo de reflexão da Moral.

2.5. O modelo ético de Paulo Freire em Pedagogia da Autonomia

Nesta seção apresentaremos algumas das reflexões sobre as virtudes necessárias para a prática de um grupo específico, os professores. Essas reflexões fazem parte de um modelo ético construído por Paulo Freire (1921–1997) para a prática docente em seu livro *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*, publicado pela primeira vez em 1996.

Cabe ressaltar que o enquadramento desses saberes como pertencentes à uma teoria ética se dá a partir da compreensão de Ética como uma investigação teórica para se definir o que seria uma boa prática (docente, neste caso) que permitiria a orientação da conduta em situações cotidianas (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2020).

Assim como escolhemos detalhar apenas os modelos éticos que julgamos pertinentes para a nossa investigação, utilizaremos esse mesmo critério para apresentar algumas das virtudes pedagógicas presentes em Pedagogia da Autonomia.

O respeito aos saberes dos educandos é uma dessas virtudes. Os estudantes chegam às escolas com um conjunto de conhecimentos construídos a partir de suas vivências prévias. Para Freire (2005), é essencial que o professor não só respeite esses conhecimentos, mas os discuta, estabelecendo pontes entre eles e os conhecimentos curriculares. “Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade?” (FREIRE, 2005, p.30). Esse respeito seria um dever colocado ao professor pelo pensar certo. O que caracteriza esse modo de pensar é

cultivar a humildade e o gosto por estar sempre aprendendo em comunhão e solidariedade com os outros. É, acima de tudo, reconhecer os próprios equívocos e anunciar os aprendizados que estamos construindo nas relações com os outros e com o mundo. É viver os processos humanos em sociais e

estar aberto para o novo na história e na existência humana mergulhada na própria finitude humana e em nosso inacabamento. (ZITKOSKI, 2010, p. 314).

Assim como no respeito aos saberes dos educandos, outro dever colocado aos professores pelo pensar certo é a rejeição a qualquer forma de discriminação. Para Freire (2005, p. 36), “a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia”. Freire classifica o racismo como uma das manifestações que transformam homens e mulheres em coisas (CUNHA, 2010) e entendemos que esse pensamento pode ser estendido aos outros tipos de preconceito listados na formulação. A transformação de homens em mulheres em coisas é justamente aquilo que o educador progressista não almeja.

Segundo Freire (2005), ensinar exige segurança. Essa não se dá desassociada da competência profissional. Neste sentido, a formação continuada do professor assume papel preponderante. “O professor que não levar a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa, não tem força moral para coordenar as atividades da sua classe” (FREIRE, 2005, p. 92).

O comprometimento é outra virtude pedagógica no modelo ético de Freire. A docência não pode ser exercida impassivelmente. É imprescindível que os professores revelem suas maneiras de ser, de pensar e de se posicionarem politicamente. Freire (2005) ressalta que a própria presença dos docentes já é política em si, e assim, é essencial que, caso a opção do professor seja progressista, que o discurso não esteja distante de suas práticas.

Calcado nessa compreensão do conceito de comprometimento como a necessidade de posicionamento do professor, Freire (2005) entende que ser necessária a compreensão de que a Educação é uma maneira de intervir no mundo. Essa intervenção poderia se dar tanto para manter a ideologia dominante quanto para a transgredir. A posição de Freire quanto à sua escolha para a intervenção é bem definida.

Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. (FREIRE, 2005, p. 102-103)

Saber escutar é outro desses deveres propostos na teoria ética freiriana. Somente por meio da escuta paciente e crítica torna-se possível falar com os

estudantes. Um professor que saiba escutar não fala de maneira impositiva, até em situações em que precise se posicionar de maneira contrária às concepções dos estudantes. “O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com* ele” (FREIRE, 2005, p. 113).

A últimas dessas virtudes pedagógicas a serem apresentadas é a mais importante delas. Freire (2005) entende que ensinar exige querer bem aos estudantes e à prática educativa. Essa demanda exige a coragem do educador. Coragem para se abrir e colher os frutos advindos dessa abertura. Freire (2005) deixa claro que o querer bem não significa ser necessário que o professor goste de todos os estudantes da mesma maneira, e sim que existe espaço para a demonstração de afetividade. O querer bem seria um meio para selar o compromisso entre professores e estudantes, nessa prática especificamente humana, que é a Educação.

3. Retrato Sociológico como dispositivo teórico-metodológico de investigação

3.1. O Surgimento dos Retratos Sociológicos

Antes de apresentarmos propriamente o dispositivo criado por Lahire, julgamos necessário situar historicamente a sua elaboração.

O período de eclosão (PINEAU, 2006) vivido pela metodologia biográfica como instrumento de investigações na Ciências Sociais nos anos de 1980 não se deu desacompanhado de críticas e objeções.

Em um artigo publicado em 1986, denominado *A Ilusão Biográfica*, Pierre Bourdieu teceu duras críticas ao uso do método biográfico, começando pela provocante afirmação de que as histórias de vida entraram como contrabando no meio acadêmico. Para além da provocação, Bourdieu (1998) defendia que

Falar de história de vida é pelo menos pressupor – e isso não é pouco – que a vida é uma história e que, como no título de Maupassant, *Uma vida*, uma vida é inseparavelmente o conjunto dos acontecimentos de uma existência individual concebida como uma história e o relato dessa história. (BOURDIEU, 1998, p. 183).

A crítica era direcionada à aceitação, por parte dos investigadores que utilizavam a metodologia biográfica, da existência de uma sequência cronológica e lógica nos acontecimentos da vida de um indivíduo. Bourdieu entendia que não existia uma linearidade progressiva e causal nos eventos vivenciados e posteriormente narrados pelas pessoas. Compreendia que essa linearidade era construída pelo narrador ou pelo pesquisador subsequentemente, pela necessidade de dar sentido às ações dos indivíduos (MONTAGNER, 2007). Para Bourdieu (1998, p. 188), “o relato de vida tende a aproximar-se do modelo oficial da apresentação de si”, e seu conteúdo varia de acordo com o interlocutor e com a destinação que será dada a esse relato.

A crítica às histórias de vida construídas a partir da sucessão de eventos lineares permitiu a elaboração do conceito de trajetória. A trajetória seria “uma série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo) num espaço que é ele próprio um devir, estando sujeito a incessantes transformações” (BOURDIEU, 1998, p. 189). Então, para evitar que essa ilusão biográfica (construção *a posteriori* de uma história de vida linear e harmônica, sem percalços e desvios) fosse

elaborada, os indivíduos deveriam ser situados em seu grupo social, com a construção diacrônica das trajetórias desses grupos delineadas claramente (MONTAGNER, 2007). Uma das conclusões apresentadas por Bourdieu em “*A Ilusão Biográfica*” é de que

Não podemos compreender uma trajetória (isto é, o envelhecimento social que, embora o acompanhe de forma inevitável, é independente do envelhecimento biológico) sem que tenhamos previamente construído os estados sucessivos do campo no qual ela se desenrolou e, logo, o conjunto das relações objetivas que uniram o agente considerado – pelo menos em certo número de estados pertinentes – ao conjunto dos outros agentes envolvidos no mesmo campo e confrontados com o mesmo espaço dos possíveis. (BOURDIEU, 1998, p. 190).

É imprescindível compreender que essa reconstrução dos estados do campo no qual a trajetória do agente se desenrolou partia do ponto de vista externo ao do indivíduo, ou seja, é construção do investigador, e não do investigado. Montagner (2007, p. 255), afirma que para Bourdieu, descrever uma biografia “significava o último e mais sensível passo na empreitada sociológica, se encaramos essa biografia como uma construção realizada a despeito das intenções pessoais e o sentido das ações realizadas pelos agentes em um campo”.

Lahire (2005) fez coro às críticas de Bourdieu sobre a história de vida enquanto narrativa que privilegia a coerência de um percurso em detrimento das incertezas e contradições da vida real. Ele compreendia ser factível renovar o gênero biográfico levando em conta essas incertezas e contradições, mas sem ceder à ilusão de que, ao fazer isso, seria possível apreender totalmente a personalidade de um indivíduo.

Não se trata, de modo algum, de ceder à ilusão positivista de poder apreender a totalidade de uma “personalidade”, em todas as facetas da sua existência. Mas evitar o apagamento ou a eliminação sistemática dos dados heterogêneos e contraditórios, cruzando os múltiplos dados de arquivo sobre o mesmo indivíduo, abordando-o a partir de aspectos muito diferentes da sua atividade social, em vez de simplesmente lhe desenhar o retrato coerente como artista, como rei, como guerreiro, como homem de Estado ou da Igreja—sob o pretexto de que a ciência é necessariamente simplificadora e que a reconstrução científica é inevitavelmente mais coerente do que a realidade, ou que a ciência põe necessariamente ordem na desordem do mundo empírico —, é uma maneira de renovar o gênero biográfico na história tornando-o um lugar experimental (no sentido de lugar de experiências, de tentativas) de reflexão metodológica. (LAHIRE, 2005, p. 31).

É nesse contexto de críticas à metodologia biográfica, e como um prolongamento crítico ao conceito de *habitus* de Bourdieu, que o Retrato Sociológico foi apresentado em 2002 como um dispositivo teórico-metodológico inédito por Lahire em seu livro *Portraits Sociologiques: Dispositions et variations individuelles*.

Lahire (2004) pretendia contribuir para um melhor entendimento da maneira pela qual a sociedade era refratada por um ator social, considerando ser possível captar, por meio desse dispositivo, a pluralidade das maneiras de ver, sentir ou agir (por ele conceituadas como disposições) em contextos diversos, presentes nas narrativas desse ator.

3.2. Características dos Retratos Sociológicos

A pesquisa realizada por Lahire (2004) com o Retrato Sociológico como metodologia tinha caráter experimental, sem um tema ou objeto de pesquisa em suas concepções clássicas e buscava “testar empiricamente a validade e a pertinência relativas aos conceitos de disposição, competência, apetência, transferibilidade, ou de aplicar um dispositivo metodológico inédito para as necessidades dessa reflexividade” (LAHIRE, 2004, p. 20).

Segundo Lahire (2004), a proposição desse dispositivo inédito surgiu de seu interesse em romper com metodologias que haviam perdido seu caráter heurístico e se tornado incapazes de descreverem aspectos do mundo social para além do já realizado por outros investigadores. No entanto, a ruptura que ele propunha não viria desacompanhada da reflexividade. Ele entendia ser necessário evitar que os novos conhecimentos construídos a partir de seu dispositivo fossem considerados a única verdade possível sobre o meio social era isso que garantia à metodologia utilizada o caráter experimental, no sentido de novo, diferente do tradicional (LAHIRE, 2004).

O ineditismo da metodologia também dizia respeito aos conhecimentos que proporcionava, visto que, na compreensão de Lahire (2005), apenas ela permitiria compreender questões referentes à ativação, inibição, suspensão, operacionalização e transferibilidade das disposições de um indivíduo.

Para apreender a pluralidade interna dos indivíduos e a maneira como ela age e se “distribui” segundo os contextos sociais, é necessário dotarmo-nos de dispositivos metodológicos que permitam observar diretamente ou reconstruir indiretamente (através de diversas fontes) a variação “contextual” (no sentido lato do termo) dos comportamentos individuais. Só esses dispositivos metodológicos permitem julgarem que medida algumas disposições são transferíveis de uma situação para outra e outras não, ver como joga o mecanismo de inibição-suspensão/ativação-operacionalização de disposições e avaliar o grau de heterogeneidade ou de homogeneidade do património de hábitos incorporados pelos indivíduos no decorrer das suas socializações anteriores. (LAHIRE, 2005, p. 28).

Assim, a pesquisa com Retratos Sociológicos proposta por Lahire visava estudar, em suas dimensões diacrônica e sincrônica, a variação intra-individual “dos comportamentos, atitudes, gostos, etc., segundo os contextos sociais” (LAHIRE, 2004, p. 26) dos indivíduos. Para melhor detalhar esse objetivo, Lahire (2004, p. 26) afirma que a pesquisa se dedicou a esclarecer, com maior ou menor precisão, os seguintes pontos: “o grau de extensão e heterogeneidade dos universos, grupos ou indivíduos frequentados” pelo sujeito de pesquisa; as variações das disposições em suas dimensões diacrônica, durante a vida do sujeito, e sincrônica, em contextos diferentes no mesmo período; e por fim, as crises ou tensões que poderiam revelar contradições ou defasagens entre as disposições do pesquisado.

Os Retratos Sociológicos apresentados em *Portraits Sociologiques: Dispositions et variations individuelles* foram construídos a partir de séries de seis entrevistas com temáticas diferentes: escola, trabalho, família, sociabilidade, lazer, práticas culturais e corpo – com oito investigados, sem que esses soubessem quais eram as hipóteses e as teorias que orientavam essa pesquisa (LAHIRE, 2004).

Essas entrevistas foram realizadas por um mesmo pesquisador por decisão de Lahire, para que fossem estabelecidas sensações de confiança e continuidade entre os participantes do processo, ainda que houvesse o risco de que as narrativas se tornassem “coerentes”¹⁵. Oito sujeitos se dispuseram a serem “retratados” e terem seus Retratos Sociológicos publicados (LAHIRE, 2004).

O critério para escolha de cada um dos entrevistados foi a existência de certa relação de proximidade com os respectivos entrevistadores. Foram excluídas as pessoas muito próximas e as completamente desconhecidas. Assim, duas situações foram evitadas: uma mudança causada pelo processo investigativo no relacionamento interpessoal caso os participantes fossem próximos; e a falta de confiança necessária para que o investigado pudesse se revelar, caso o investigador fosse um completo desconhecido (LAHIRE, 2004).

As entrevistas foram realizadas, em sua grande maioria, no domicílio dos entrevistados. As exceções foram uma entrevista realizada na casa do entrevistador e outras duas que se deram no ambiente de trabalho do entrevistado. Segundo Lahire (2004, p. 33), “em todos os casos, foram realizadas anotações etnográficas sobre a

¹⁵ Para minimizar a possibilidade de o entrevistado apresentar uma versão muito coerente de si mesmo, o que era uma das críticas de Lahire ao método biográfico, as entrevistas eram separadas por um período variável entre uma semana e um mês.

forma como o contato foi estabelecido, o local da entrevista e a maneira como se desenvolveram”. Outros dados sobre os pesquisados foram levantados por meio de observações comportamentais realizadas pelo pesquisador em ambientes diversos, perguntas a terceiros (conhecidos dos investigados) ou a partir das produções intelectuais impressas desses sujeitos de pesquisa às quais o investigador teve acesso.

A grade de entrevistas construídas por Lahire (2004) tinha como objetivos:

1. Captar os efeitos causados pelas grandes matrizes socializadoras – família, escola, trabalho, instituições culturais, esportivas, religiosas e políticas – nos indivíduos;
2. Não impor limites à fala do entrevistado quando essa se desviasse da temática inicial da entrevista, pois os universos de socialização são entrelaçados, e recorrentemente as respostas dos indivíduos às perguntas realizadas vinculavam esses universos;
3. Atentar-se para não homogeneizar personagens, contextos e momentos surgidos na fala do sujeito. Por exemplo, era importante que as diferenças comportamentais e relacionais entre pai, mãe, irmão, irmãs e outros familiares importantes fossem bem delimitadas, assim como as relações interpessoais e outras situações vivenciadas nos demais domínios da prática. Dessa forma, além das grandes variações interindividuais de um universo para o outro, seria possível captar “as variações intradomínios, em função das propriedades das situações, do lugar ocupado pelo pesquisado nessas situações e das propriedades das pessoas com as quais interage” (LAHIRE, 2004, p. 38). Também interessava apreender a pluralidade dos princípios de socialização dos indivíduos próximos ao pesquisado, com o intuito de analisar de maneira mais precisa as diferenças que as relações interpessoais com essas pessoas causavam no sujeito de pesquisa. Essa preocupação com a não homogeneização de personagens, contextos e momentos tinha como interesse captar a heterogeneidade, as contradições na fala do sujeito de pesquisa;
4. Compreender fenômenos de compartimentação ou interpenetração das esferas de atividade e das relações de sociabilidade, assim como de concorrência ou complementaridade entre investimentos sociais, em termos de energia e tempo dedicados;

5. Organizar cada entrevista de maneira que os relatos tivessem um caráter levemente cronológico, partindo das lembranças mais remotas das experiências individuais em cada matriz socializadora até chegarem às mais recentes. Essa organização permitiria tanto a captação das variações intraindividuais nas perspectivas diacrônica e sincrônica quanto a tentativa de apreender a gênese das disposições, apetências e competências que fazem parte do patrimônio atual do indivíduo;
6. Identificar como as mudanças de curso vivenciadas pelos sujeitos de pesquisa (a saída da casa dos pais, casamento, mudança de emprego, por exemplo) contribuíram para a reorganização de seus patrimônios de disposições. Isso permitiria perceber as variações sincrônicas das disposições; inferir disposições que porventura se encontrassem em vigília e evidenciar possíveis as contradições que possam ter desaparecido com o tempo;
7. “Estudar algumas disposições precisas, para poder evidenciar o grau de extensão de sua ativação, os contextos de sua aplicação e os de seu eventual estado de vigília”. (LAHIRE, 2004, p. 40);
8. Considerar as relações dos pesquisados com situações, pessoas, práticas e instituições, não para compreender a aplicação de uma disposição previamente inferida, mas sim para reconstruir posteriormente algumas disposições do indivíduo;
9. Apreender a pluralidade e gostos do entrevistado por meio da reconstituição da natureza de seus vínculos e afinidades sociais. Essa apreensão ainda possibilitaria o estudo da transformação e reorganização do patrimônio individual de disposições desse sujeito decorridas das modificações em vínculos de amizade, como por exemplo no caso de perda de um amigo ou na construção de novas amizades;
10. Buscar evidenciar tensões, crises, e frustrações que porventura permitam reconstruir disposições inibidas, contrariadas ou contraditas pelo contexto em que o indivíduo se situa ou pelas características das pessoas com quem o sujeito de pesquisa se relaciona. Nessa mesma perspectiva, buscar levantar as pulsões interiores dos indivíduos, os sonhos familiares, escolares, profissionais. Segundo Lahire (2004),

“Os sonhos acordados são oportunidades de expressar crenças (modelos, valores, normas) cujas disposições correspondentes (ainda?) não se

constituíram, ou de atualizar disposições incorporadas que já não encontram contextos favoráveis à sua atualização”. (LAHIRE, 2004, p. 42).

11. Precisar os contextos em que os eventos relatados ocorreram, os papéis desempenhados por outras pessoas nesses eventos e a natureza das práticas, obtendo exemplos variados desses eventos e de cenas relatadas para que as eventuais diferenças nas ações em contextos diversos pudessem ficar evidentes. Essas diferenças podem significar que o entrevistado esteja dando uma versão distorcida do ocorrido, mas também podem ser evidências de que o entrevistado possua disposições, ou maneiras de fazer, heterogêneas. Lahire (2004) afirma que essa última consideração é fundamental tanto para a leitura quanto para a interpretação das entrevistas, para que o discurso não seja talhado de forma a surgir uma lógica dominante. Isso não significa que a coerência deva ser totalmente descartada, mas sim que deve haver espaço para a incoerência presente nos acontecimentos da vida de um indivíduo.

Isso não significa que se tenha de privilegiar a contradição em vez da coerência, a heterogeneidade em lugar da homogeneidade, mas apenas que se deve evitar permanecer cego e surdo às dissonâncias, às diferenças, às contradições ou às heterogeneidades, sempre que elas existirem, por hábito interpretativo de forçar um pouco os traços e eliminar o que não interessa. (LAHIRE, 2004, p. 44).

Após a transcrição das entrevistas, Lahire organizou os relatos em uma narrativa, cujo título se restringia ao nome e sobrenome¹⁶ do entrevistado, para ressaltar o fato de que “as diversas práticas, atitudes, etc. de um indivíduo singular não são redutíveis à uma fórmula geradora” (LAHIRE, 2004, p. 45). Pelas mesmas razões, as narrativas não possuíam uma conclusão em que as singularidades dos entrevistados eram resumidas e evidenciadas. Lahire entendia haver margem para algumas conclusões teóricas, baseadas em algumas interpretações que puderam ser tratadas. As narrativas elaboradas continham trechos que soavam repetitivos, mas essa repetição era importante, pois segundo Lahire (2004, p. 46), “nem tudo se repete sempre e porque, olhando as coisas de perto, descobre-se a imperfeição de contornos que, anteriormente, se acreditavam claros e sem falhas”.

O programa interpretativo concebido idealmente para as oito narrativas tinha como base os seguintes aspectos: 1) reconstrução das disposições a partir da análise do material empírico; 2) constatação da variação ou não dos comportamentos

¹⁶ Modificados para garantir o anonimato.

conforme o contexto e a delimitação das áreas de atualização e de não-atualização das disposições; 3) questionamentos sobre as propriedades sociais dos contextos em que as disposições sofrem atualizações ou não as sofrem e 4) estabelecimento, quando possível, da gênese dessas disposições. (LAHIRE, 2004).

No entanto, Lahire (2004) afirma ter sido complicado fazer algo além de reconstruir coerências disposicionais em um primeiro momento, porque o primeiro movimento, quando ainda há pouca interação com o material empírico é o de buscar as grandes coerências. Somente com seguidas releituras é que certas variações ou incoerências surgiram. Outro fator a ser levado em consideração na análise do material empírico é a tendência, ainda que inconsciente, de apagar os ruídos da narrativa, o que contribui para a reconstrução das coerências. À medida que um pesquisador deve tomar nesses casos é o retorno a esses ruídos após a construção de um quadro mais geral.

Sobre a narrativa do entrevistado, Lahire (2004) afirma que esses sempre fornecem, de maneira consciente ou não, um relato já elaborado anteriormente e utilizado em conversas com outras pessoas de seus círculos de relacionamentos. Existe também a tendência de que a narrativa contenha o que os entrevistados consideram ser princípios fundamentais para a compreensão de suas vidas. O trabalho de interpretação não deve se contentar com o que entra no âmbito desse relato pessoal guiado pelo sujeito de pesquisa. Existem outros elementos de seu patrimônio de disposições que se revelam em respostas aparentemente simplórias a perguntas por ele imprevistas. O trabalho do pesquisador pode ser considerado incompleto enquanto não são analisados “os inúmeros aspectos da vida passada ou presente do entrevistado que não entram no campo da consciência e de interesse espontâneo deste.” (LAHIRE, 2004, p. 315).

Ao refletir sobre a utilização dos Retratos Sociológicos como dispositivo teórico metodológico em investigações em Ciências Sociais, Lahire (2015) afirma que

Dispositivos dispendiosos em tempo, eles infelizmente não são mais colocados com frequência em prática pelos pesquisadores. Algumas reações à obra *Portraits sociologiques* (LAHIRE, 2002) foram reveladoras de um estado de espírito bem comumente (?) difundido dentro das ciências sociais. Esta obra se esforçava em pensar a articulação das diferentes experiências socializadoras e em testar o grau de pertinência da noção de transferibilidade das disposições. Por esse motivo, ela desenvolvia um dispositivo metodológico bastante restritivo, baseado em uma série de seis entrevistas longas – que tinham por objeto domínios de práticas ou de dimensões da existência muito variados – junto às mesmas pessoas investigadas. Ora, a observação recorrente segundo a qual não seria possível reeditar esse tipo

de dispositivo muito cronófago a cada nova investigação revelou, a meu ver, a impaciência de pesquisadores a quem gostaríamos, contudo, de aconselhar ou de desacelerar em suas práticas de pesquisa ou de trabalhar mais coletivamente (beneficiando-se assim da acumulação de uma série de tempos de pesquisa individuais). E se fosse preciso levar tempo com esse tipo de investigações para fazer com que algumas questões avancem significativamente, que risco correríamos ao fazê-lo? Por que não apostar na extensão da série de dados para melhorar a qualidade dos conhecimentos mais do que na comodidade e rapidez das operações empíricas realizadas? (LAHIRE, 2015, p. 1.396).

A despeito desse entendimento de Lahire (2015), é possível afirmar que os Retratos Sociológicos encontraram seu lugar nas investigações nas áreas de Ciências Sociais, e lançam um olhar mais aprofundado sobre a produção que se vale dessa metodologia em estudos nas Áreas de Educação e Ensino na seção a seguir.

4. Retrato Sociológico como método investigativo na Educação

Como dito, a investigação realizada por Lahire (2004) em *Portraits Sociologiques: Dispositions et variations individuelles* não tinha um objeto de estudo clássico. Ela foi um teste para verificar se o dispositivo elaborado por Lahire era capaz de captar o social incorporado pelos investigados. Nesta seção revisamos algumas pesquisas inseridas nas Áreas de Educação e Ensino em que esse dispositivo está subordinado à um problema de pesquisa, com o intuito de compreender como ele vem sendo utilizado e qual o seu potencial enquanto ferramenta heurística.

4.1. Sentidos da experiência universitária para jovens bolsistas do ProUni

Nonato (2012) apresenta o resultado de uma pesquisa com jovens de camadas populares que estudavam em uma universidade particular graças ao Programa Universidade para Todos (ProUni). Essa pesquisa teve como objetivo geral a compreensão dos sentidos das experiências universitárias para esses estudantes.

A Instituição foi escolhida com base na oferta de bolsas para o ingresso em Cursos presenciais para estudantes de camadas populares, assim como o fato de ser, no entendimento de Nonato, uma das mais conceituadas universidades particulares no país. A escolha dos Cursos tinha um parâmetro fundamental, que era a busca por dois Cursos de prestígios diferenciados e a delimitação dos que teriam os estudantes analisados na pesquisa se deu por alguns fatores, mas Nonato aponta que o fato preponderante foi o pertencimento da maioria dos discentes indicados como possíveis sujeitos da pesquisa aos Cursos de Engenharias e Psicologia. Esses Cursos são ofertados em *campi* distintos, com *status* e representações diferenciadas no imaginário da cidade em que estão inseridos, o que contemplava o parâmetro inicial estabelecido pela pesquisadora.

Foram construídos dez Retratos Sociológicos de cinco jovens que cursavam Psicologia e outros cinco dos Cursos de Engenharia, a partir de duas entrevistas semiestruturadas por selecionado, perfazendo, portanto, dez entrevistas. A primeira entrevista, cujo roteiro tinha um caráter mais geral, tinha como temas os dados familiares, culturais, a trajetória escolar, o contato com o ProUni, a vida universitária e

as expectativas dos jovens sobre seus futuros. Já a segunda visava sanar dúvidas referentes à entrevista anterior e o aprofundamento de aspectos referentes à condição juvenil.

Nonato afirma que a metodologia possibilitou a reunião de ricos relatos sobre a trajetória escolar, o contexto familiar e a experiência universitária dos jovens pesquisados. As entrevistas permitiram o vislumbre de parte da vida dos sujeitos de pesquisa, principalmente no que diz respeito ao percurso acadêmico, e em especial a constituição de estratégias para o ingresso no mercado de trabalho após a conclusão do Curso.

Destacamos o fato relatado por Nonato de que a metodologia dos Retratos Sociológicos permitiu a percepção da presença do discurso dos professores nas falas dos estudantes, o que reitera, em nosso entendimento, o potencial heurístico da metodologia para captar a importância das experiências socializadoras na produção das disposições dos entrevistados.

4.2. Retratos Sociológicos de estudantes de Pedagogia: o caso da FCL/AR

Suficier (2013) utilizou a metodologia dos Retratos Sociológicos para realizar uma análise da trajetória social individual de um conjunto de estudantes do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista localizada em Araraquara. A pesquisa busca compreender os percursos sociais dos indivíduos que pretendiam ser professores ao final da Graduação.

A razão alegada para a escolha da Instituição foi o fato dessa ser uma das principais Universidades Públicas em São Paulo que oferecem a Graduação em Pedagogia. Um questionário respondido por sessenta estudantes do Quarto Ano do Curso permitiu a Suficier elaborar um perfil socioeconômico desses estudantes e selecionar os oito retratados na pesquisa. Essa seleção teve como indicadores a escolaridade e renda familiares e a trajetória escolar na Educação Básica em instituições públicas e privadas. Os Retratos Sociológicos dessa investigação foram construídos a partir de uma entrevista com duração média de duas horas, baseada em um roteiro com perguntas sobre as dimensões familiar, escolar, social e cultural dos sujeitos de pesquisa.

Suficier compreende que o instrumento desenvolvido por Lahire não capta todas as experiências socializadoras dos sujeitos de pesquisa retratados, mas permite notar certas regularidades no percurso de pelo menos a maioria desses, como o investimento escolar e o ajuste das esperanças às oportunidades como a razão para a escolha do Curso de Pedagogia.

4.3. Relação aluno-Instituição: o caso da Licenciatura do Instituto de Química da UNESP/Araraquara

Massi (2013) buscou desvendar as disposições, as trajetórias e os patrimônios cultural, econômico e social de estudantes do Curso de Licenciatura em Química; a trajetória e as disposições institucionais do Instituto de Química (IQ) da UNESP localizado em Araraquara; e compreender as possíveis relações entre esses estudantes e o Instituto. As escolhas de Curso e Instituição a serem estudadas se deram pela influência de produções acadêmicas elaboradas previamente por ela em duas disciplinas de Pós-Graduação.

A compreensão das formas pelas quais o Instituto de Química organizou práticas de ensino, pesquisa e extensão no decorrer de sua história foi feita a partir de publicações de outros autores sobre o tema e de entrevistas estruturadas com uma funcionária da administração acadêmica e com docentes que lecionaram no Instituto em períodos temporais diversos. Essa reconstrução histórica permitiu a Massi inferir as disposições institucionais do IQ.

O perfil dos estudantes foi construído com o auxílio do questionário socioeconômico preenchido por eles quando da inscrição no Vestibular para as modalidades Bacharelado e Licenciatura em um recorte temporal preestabelecido. Massi focou sua análise em dois parâmetros: uma comparação do perfil dos inscritos e dos aprovados nas modalidades supracitadas com o intuito de captar quais são os fatores que influenciam o desempenho dos estudantes e uma comparação com o perfil de outras instituições públicas e privadas com o objetivo de apontar as diferenças e semelhanças nesses grupos.

O primeiro passo para a definição dos estudantes retratados foi a aplicação de um questionário socioeconômico com turmas de estudantes do primeiro, penúltimo e último ano das modalidades Bacharelado e Licenciatura. A última pergunta do

questionário pedia o contato dos estudantes interessados em participar das entrevistas que posteriormente serviriam como base para a construção dos Retratos Sociológicos. A desistência de vários estudantes em participar das entrevistas fez com que Massi reconfigurasse o objeto inicial de pesquisa, pois, dos trinta e quatro entrevistados, apenas sete pertenciam ao Curso de Bacharelado. Assim, Massi construiu vinte e sete Retratos Sociológicos a partir das entrevistas dos estudantes de Licenciatura. Essas entrevistas individuais foram realizadas em um único encontro e tiveram os seguintes eixos temáticos: Família; Vida Escolar; Ensino Superior e Práticas Culturais.

Os Retratos Sociológicos construídos permitiram a Massi perceber as formas de integração entre os estudantes e o Instituto de Química por meio da observação de quatro percursos: sem integração; de integração social; de integração acadêmica e de integrações acadêmica e social. Massi afirma que o uso do Retrato Sociológico como parte da metodologia de pesquisa permitiu compreender melhor a relação entre os estudantes do Curso de Licenciatura em Química na UNESP, na medida em que foi possível perceber que tanto a integração social e acadêmica dos estudantes era maior quando parecia existir uma consonância entre o patrimônio individual de disposições do estudante e as disposições do Instituto de Química.

Massi aponta que, para além do uso dado ao seu objeto de estudo específico, essa metodologia forneceu elementos passíveis de serem melhor explorados em estudos sobre trajetórias na Educação Básica e Superior, como a “heterogeneidade dos patrimônios familiares e o papel da Instituição na criação, ativação e desativação de disposições” (MASSI, 2013, p. 144).

4.4. Evasão do Ensino Superior de Física segundo a tradição disposicionalista em Sociologia da Educação

A tese de Lima Júnior (2013) buscou identificar os motivos da evasão no Curso de Graduação em Física no Instituto de Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A pesquisa foi constituída por três estudos complementares, com níveis analíticos distintos: estrutural, individual e estrutural.

O nível estrutural, de caráter macrossociológico, consistiu em uma análise estatística da relação entre a trajetória escolar e o perfil socioeconômico dos

estudantes dos Cursos de Graduação em Física da UFRGS no período de 1995 a 2009. A base de dados utilizada nessa análise foi obtida a partir do cruzamento de informações das atividades discentes e das informações do questionário socioeconômico preenchido pelos estudantes quando da inscrição na seleção para os Cursos de Bacharelado e Licenciatura em Física no recorte de tempo utilizado na pesquisa.

O nível de análise individual, de caráter microssociológico, foi realizado por meio dos Retratos Sociológicos. Lima Júnior entrou em contato com estudantes que haviam evadido do Curso de Física e encontrou cinco entre eles dispostos a participar de três entrevistas sobre os seguintes temas: vida escolar, vida familiar e a vida em outro lugar, esse último definido caso a caso a partir das narrativas prévias dos entrevistados.

Por fim, o nível institucional foi realizado por meio de uma análise categorial temática da transcrição de entrevistas concedidas por uma amostra de alunos matriculados naquele Curso de Física em 2012. Essas últimas entrevistas tiveram como parâmetros os princípios da retenção eficaz de Tinto (1987) e uma análise de Lahire (1997) sobre as maneiras de estudar.

A integração entre os três níveis analíticos permitiu a Lima Júnior compreender melhor as relações complexas que se estabelecem na determinação dos percursos acadêmicos dos estudantes do Instituto de Física da UFRGS. Sobre a análise individual, realizada com o auxílio da metodologia dos Retratos Sociológicos, Lima Júnior destaca a possibilidade de estabelecer uma relação mais crítica com o sugerido pelas estatísticas generalizantes sobre o problema de pesquisa estudado, pois o quadro estabelecido por elas é desrespeitado ao nível individual; e a produtividade alcançada quando os horizontes analíticos são expandidos para além do contexto familiar e escolar.

4.5. As formas identitárias nos contextos de trabalho: uma análise da profissionalidade docente

Oliveira (2014) buscou analisar as interações que o docente da Educação Básica realiza e compreender de que maneira essas potencializam suas disposições

para responder os desafios do cotidiano escolar, transformando sua identidade no contexto da prática docente.

As três docentes que aceitaram participar da pesquisa responderam perguntas cujos temas eram família, escola, trabalho, sociabilidade, corpo e cultura/lazer. A partir da transcrição dessas entrevistas, foram construídos os Retratos Sociológicos. Em outro momento, Oliveira entregou às docentes um questionário para traçar seus perfis socioeconômicos.

A análise dos Retratos Sociológicos e das respostas ao questionário permitiu Oliveira concluir que as disposições construídas pelas docentes estão intrinsecamente ligadas às estruturas constituintes do *habitus*, “sistema de disposições duráveis predispostas a funcionar como princípio gerador das práticas” (p. 79), de cada uma delas. Afirma também que os acionamentos dessas disposições nas respostas às demandas cotidianas no contexto de trabalho mostram a existência de uma tendência a manter uma regularidade orientada por esse *habitus*, o que permite concluir que esses acionamentos não chegam a promover a “reconfiguração identitária”, mas evidenciam a existência de “formas identitárias” com rupturas e mudanças pautadas em fracas e provisórias mobilizações. (OLIVEIRA, 2014, p. 203).

4.6. Trajetórias em contraponto: uma abordagem microssociológica da Formação Superior em Piano em duas universidades brasileiras

Reis (2014) teve como objetivo central de pesquisa a compreensão do embate entre as “*disposições e competências* possuídas pelos estudantes de Piano e aquelas requeridas pela formação universitária” (REIS, 2014, p. 13). Para tanto, foram utilizadas duas abordagens metodológicas diferentes. Uma, de caráter quantitativo, fez uso de um questionário para traçar o perfil socioeconômico e cultural de estudantes e egressos de Cursos de Música com Habilitação em Piano de duas Universidades Públicas distintas, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). A outra, de cunho qualitativo, foi o estudo de caso por meio da construção de Retratos Sociológicos.

Cinquenta e dois pianistas responderam ao questionário para a construção do perfil. Desses, trinta e um pertenciam à UFMG e vinte um à UFSJ. Os temas abordados no questionário foram as condições de existência dos sujeitos de pesquisa,

seus estilos de vida, suas representações e expectativas relacionadas ao campo da formação musical e suas práticas culturais.

Da amostra populacional que respondeu o questionário, Reis selecionou oito pianistas de cada Instituição para entrevistar e construir os Retratos Sociológicos. Essa seleção foi embasada na diversidade de pertencimento social, trajetória formativa musical, gênero, e investimento na educação acadêmica. Essas características, além das práticas culturais dos sujeitos de pesquisa, foram os eixos norteadores das entrevistas semiestruturadas. Cada sujeito foi entrevistado uma vez.

No que diz respeito ao uso da metodologia dos Retratos Sociológicos, Reis destaca, em suas conclusões, que, a despeito do rigor científico seguido em entrevistas semiestruturadas, ela se reconheceu nas histórias de vida de seus estudantes, o que é uma das características de uma metodologia biográfica. Em um movimento descrito por ela mesma como ousado, Reis afirma que o quadro criado a partir das experiências dos estudantes de Piano e egressos retratadas na pesquisa se assemelha ao quadro geral brasileiro.

4.7. Processos de integração e afiliação à vida acadêmica de estudantes de camadas populares no contexto de expansão universitária

Figueiredo (2015) teve como objetivo analisar, tendo como parâmetros os conceitos de integração e afiliação apresentados por Tinto (2012) e Coulon (2008), a trajetória acadêmica de discentes provenientes de camadas populares em um Curso de Engenharia Elétrica no *campus* de Itabira da Universidade Federal de Itajubá. Para tanto, iniciou a pesquisa com uma tentativa de compreender as especificidades do Curso e da Instituição a partir da leitura de documentos que os regulamentam. Em seguida, delineou o perfil socioeconômico dos ingressantes no Curso nos anos letivos de 2012 e 2013, por meio do questionário socioeconômico que os candidatos preenchem no processo seletivo para o ingresso na universidade e, por fim, entrevistou oito dos nove identificados por ela como pertencentes às camadas populares para construir Retratos Sociológicos, com o intuito de “identificar as disposições, tipos de ações e comportamentos desses atores que favorecem, ou não, sua integração acadêmica e social no curso” (FIGUEIREDO, 2015, p. 42).

Os Retratos Sociológicos construídos nessa pesquisa continham uma apresentação geral do entrevistado, seguida pela exposição e problematização das experiências socializadoras que podem ter influenciado no ingresso do sujeito de pesquisa no Ensino Superior; uma discussão sobre os processos de integração e afiliação ao Curso de Engenharia Elétrica e à Universidade; e considerações sobre a trajetória acadêmica do estudante. A partir deles, Figueiredo identifica pontos em comum, que seriam a disposição para a vida escolar, à disciplina, inculcada pelos familiares dos sujeitos de pesquisa. No que diz respeito à integração e à afiliação, os Retratos Sociológicos permitiram inferir que esses estudantes têm dificuldades de interagir com os participantes do mundo acadêmico, como os agentes institucionais, por exemplo, o que dificulta a integração social e acadêmica, e conseqüentemente, a afiliação ao Ensino Superior.

Em sua conclusão, Figueiredo reitera que, ao passo em que a expansão e interiorização do Ensino Superior no Brasil, assim como ações afirmativas como a reserva de cotas para grupos minoritários aumentaram o ingresso de jovens das classes mais populares nas Universidades Públicas, a análise da trajetória escolar dos sujeitos de pesquisa permitem concluir que a pedagogia universitária, assim como a dificuldade de integração acadêmica e social prejudicam a afiliação desses estudantes ao Curso de Engenharia Elétrica do campus Itabira da Universidade Federal de Itajubá.

4.8. Jovens do Ensino Técnico no Brasil Contemporâneo: variações e tensões disposicionais nas (in)definições de um percurso de estudos e de profissionalização

O objetivo de Blanco (2015) era compreender e evidenciar as tensões geradas pelos patrimônios de disposições de estudantes do Ensino Técnico Integrado ao Nível Médio nos Institutos Federais do Rio Grande do Sul (IFRS) e Sul-Rio Grandense (IFSUL), no que diz respeito às perspectivas de futuro para a vida escolar, profissional e pessoal. Essas tensões foram analisadas tanto em escala macrossociológica quanto microssociológica.

Um perfil dos estudantes de Cursos Técnicos em Institutos Federais foi construído por meio de fontes secundárias, com dados socioeconômicos de

estudantes matriculados no IFSUL. À época, dados semelhantes dos discentes do IFRS não estavam disponíveis para pesquisa. Assim, Blanco baseou-se em outras fontes para afirmar existir uma regularidade no perfil de jovens que frequentam essa modalidade de ensino.

Para a construção dos Retratos Sociológicos, Blanco entrevistou oito jovens que se encontravam em dois períodos distintos de Cursos (Química, Eletrônica, Informática, Mecânica e Gestão de Eventos) de Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio em campi diversos do IFRS e IFSUL. Essa seleção foi baseada na disponibilidade dos entrevistados em participar da pesquisa e o número de entrevistas realizadas por jovem variou conforme a disponibilidade de cada um e a necessidade avaliada pelo pesquisador. Os temas das entrevistas eram as experiências socializadoras dos indivíduos no contexto familiar, escolar e social; suas trajetórias individuais e de seus familiares e pares; e seus gostos e estilos de vida.

Blanco entende que os pressupostos teóricos e metodológicos utilizados na pesquisa visaram estabelecer uma relação entre as escalas macrosociológica e microsociológica, auxiliando-o na compreensão de que as tensões disposicionais dos estudantes geram incertezas e inseguranças quando associadas tanto às experiências socializadoras anteriores desses indivíduos quanto às transformações das condições juvenil e sociais nos últimos anos anteriores à sua pesquisa.

4.9. Narrativas de professores da Educação de Jovens e Adultos Retrato do CEJA Jacira Caboclo

Cavalcante Filho (2018) utilizou as narrativas construídas em momentos de formação por professores do turno noturno da modalidade Educação de Jovens e Adultos para um Retrato Sociológico do Centro de Educação de Jovens e Adultos Jacira Caboclo, com o intuito de compreender o professor dessa modalidade e construir o perfil dessa Instituição de Ensino.

A escolha do local a ser investigado se deu pelo fato de Cavalcante Filho trabalhar nessa Instituição como Coordenador Pedagógico. Os Retratos Sociológicos dos três professores selecionados para participar da pesquisa foram construídos a partir de entrevistas semiestruturadas em dois encontros com a maioria dos sujeitos

de pesquisa (um deles participou de apenas um encontro). Os eixos norteadores das entrevistas foram: as trajetórias familiar, escolar e profissional.

Em sua conclusão, Cavalcante Filho afirma que a metodologia permitiu a compreensão das ações e reações dos professores por meio de suas narrativas sobre suas experiências socializadoras prévias. Além disso, permitiu perceber características comuns entre eles e refletir sobre seu ofício de professor.

4.10. Retratos da fé: uma análise da experiência de evangélicos pentecostais no Curso superior de História

A pesquisa de Silva (2018) buscou compreender as experiências de indivíduos pertencentes a grupos religiosos pentecostais que tentam conciliar as experiências vivenciadas e os conhecimentos adquiridos no contexto religioso e no contexto acadêmico. O estudo foi construído com dois níveis de análise: um macrossociológico, por meio de análise do perfil dos estudantes de Licenciatura em História da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru (FAFICA) e da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e um microssociológico, baseado na análise de seis Retratos Sociológicos construídos a partir de entrevistas com estudantes que se encaixavam nas características de interesse da pesquisa.

O perfil dos estudantes foi construído a partir das respostas dadas a um questionário, cujo objetivo era compreender os contextos sociais em que os sujeitos de pesquisa atuam, com uma atenção especial ao contexto religioso. O questionário foi respondido por sessenta e seis estudantes da FAFICA e por cento e vinte discentes da UFPE.

A seleção dos estudantes a serem retratados foi feita com ajuda de intermediários. Foram entrevistados seis discentes que se encontravam perto da conclusão do Curso de Licenciatura em História, sendo três da FAFICA e três da UFPE e isso se deu pelo interesse em analisar as experiências universitárias em universos distintos. Cada investigado foi entrevistado de três ou quatro vezes. Essa variação no número de entrevistas se deu por conta do que Silva (2018, p. 76) entende como “natureza flexível das entrevistas”. Os temas abordados nas entrevistas semiestruturadas foram sobretudo a família, a escola e a religião, mas também houve espaço para manifestações sobre trabalho, cultura, lazer, entre outros temas.

O autor concluiu que a metodologia o preservou de “tirar conclusões apressadas e equivocadas de estatísticas generalizantes e de ignorar as variações interindividuais como meras ‘flutuações estatísticas’” (SILVA, 2018, p. 203). Além disso, afirma que, apesar de o número de entrevistados não ter sido grande, esse fato propiciou um ganho na qualidade do conteúdo obtido sobre cada um deles, o que garantiu acesso a detalhes comportamentais naqueles contextos analisados.

4.11. Trajetórias de professores de Química uma análise sociológica dos condicionantes sociais para as escolhas da docência como profissão

Agostini (2019) buscou compreender como os condicionantes sociais operaram na escolha da docência como profissão por parte dos estudantes de Licenciatura em Química do Instituto de Química (IQ) da Universidade Estadual Paulista (UNESP) em Araraquara. A pesquisa utilizou três níveis de análise. Um macro, em que foi construído um perfil socioeconômico dos docentes, em geral e de Química, especificamente; no nível meso foi investigado o contexto de formação do Curso de Licenciatura em Química do IQ; e, no nível micro, foram construídos quatro Retratos Sociológicos de egressos do IQ da UNESP de Araraquara.

O perfil dos educadores brasileiros foi elaborado tendo como base: as informações presentes nos Censos Escolar e da Educação Superior produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; dados provenientes de outras fontes, como da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura e do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

A análise institucional foi realizada com o auxílio de um perfil socioeconômico de estudantes do Curso de Licenciatura em Química do IQ, construído a partir das respostas dadas pelos então candidatos a um questionário socioeconômico no ato da inscrição no concurso para as vagas do Curso. Nessa análise também foram utilizadas as informações do Inventário Profissional dos ex-alunos de Graduação do Instituto de Química, Unesp-Araraquara, que traz informações sobre o percurso profissional de muitos egressos desse Instituto. Além dessas fontes, Agostini utilizou as informações de um questionário respondido por ex-alunos do IQ.

As quatro docentes retratadas foram selecionadas por se encaixarem em um perfil típico obtido depois da associação das informações das análises estrutural e institucional. Os Retratos Sociológicos foram construídos a partir de entrevistas biográficas estruturadas (realizadas em um ou dois encontros) com um roteiro que tinha como tópicos as trajetórias pessoal, escolar, acadêmica e profissional.

Agostini destaca em suas conclusões alguns aspectos a serem melhorados em estudos futuros sobre a mesma temática: a inclusão de questões no instrumento de coleta de informações que indiquem o pertencimento de classe, o gosto e o estilo de vida dos entrevistados. Além disso, ela aponta ser interessante realizar mais entrevistas com o mesmo sujeito, para que algumas informações possam ser complementadas.

4.12. Desenvolvimento profissional de professores de Física: Um estudo sob a perspectiva disposicionalista e contextualista da ação

Nascimento (2019) teve como objetivo a compreensão da influência causada pelo patrimônio de disposições de indivíduos em processos de desenvolvimento profissional de educadores. O estudo foi realizado tendo como base a análise de quatro Retratos Sociológicos de professores egressos de Cursos de Mestrado Profissional em Ensino de Física (MPEF) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Essas Instituições foram selecionadas porque possuíam Cursos de MPEF bem avaliados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior funcionando há mais de uma década, com grande número de profissionais formados.

Nascimento selecionou os quatro egressos (dois de cada um dos programas) a serem retratados baseando-se nos seguintes critérios: tempo de docência, diferentes tempos de experiência profissional e disponibilidade em serem entrevistados. Cada docente participou de três sessões de entrevistas, com focos na participação do entrevistado no Curso de MPEF, na biografia do professor e as seguintes vertentes: contextual, biográfica e uma direcionada a pontos que despertaram a atenção do pesquisador nas entrevistas prévias.

Para Nascimento, faz-se necessário o uso de novas referências teórico-metodológicas quando o intuito é a interpretação e compreensão das singularidades

dos professores, e afirma ser a sociologia à escala individual uma dessas referências, pois essa lança um olhar diverso do habitual nesse tipo de investigação, na análise da diversidade de práticas de sujeitos submetidos a contextos de socialização semelhantes.

4.13. Identidades docentes: reflexões sobre disposições, saberes e formação continuada

Nunweiler (2019) teve o intuito de compreender como se dá a constituição identitária docente de professores com atuação nos anos finais do Ensino Fundamental, inseridos em processos de formação continuada, utilizado para esse intento os Retratos Sociológicos como dispositivo metodológico principal para a coleta de informações.

Foram selecionados professores que atuavam em escolas municipais da cidade de São Paulo, que optaram por uma carga de trabalho de 15 horas, denominada Jornada Especial Integral de Formação, adicionais às 25 horas de regência normatizadas pela Rede Municipal de Ensino.

O contato com os professores foi realizado diretamente por Nunweiler ou pelo Coordenador Pedagógico da Instituição em que o sujeito da pesquisa atuava, e ela entende que o fato de atuar na mesma rede foi um facilitador do processo. Foram entrevistados cinco professores que atuavam em escolas distintas. As entrevistas semiestruturadas buscaram compreender as experiências socializadoras dos indivíduos no contexto familiar, educacional e profissional.

Em suas conclusões, Nunweiler aponta a que a sociologia à escala individual baseada na metodologia dos Retratos Sociológicos permite um olhar para além da socialização primária e de um único contexto. A análise das disposições dos indivíduos ativas em contextos diversos auxilia na compreensão das trajetórias dos professores retratados.

4.14. Retratos Sociológicos: do fracasso iminente à permanência e êxito escolar

Paes (2019) tinha como objeto de estudo a permanência escolar no Curso Técnico de Eletrônica Integrado ao Ensino Médio no Instituto Federal Fluminense (IFF). Para tanto, utilizou a abordagem da sociologia à escala individual de Lahire, construindo o Retrato Sociológico de três egressos da Instituição. O local da pesquisa foi escolhido pelo fato de que a pesquisadora lá atuava como psicóloga escolar.

A escolha dos retratados foi feita a partir de um grupo de seis estudantes que haviam sido reprovados no ano anterior e se dispuseram a ser acompanhados pela equipe da Coordenação de Atendimento ao Educando no ano seguinte. Desse grupo, Paes entrevistou os três estudantes que finalizaram o Ensino Médio no IFF.

O contato inicial foi feito por rede social, e após a sinalização positiva dos três egressos, cada um foi entrevistado individualmente por Paes e mais duas outras entrevistas foram feitas com os três juntos, pois entendeu que a amizade entre eles havia sido fundamental no processo de permanência escolar. As entrevistas individuais tiveram como foco a história de vida dos egressos, enfatizando a trajetória escolar. As entrevistas em grupo tiveram como tema outras de suas experiências escolares, principalmente as vividas em conjunto. Destacamos a afirmação de Paes de que a transcrição dessas entrevistas em grupo tornou-se difícil, pois em vários momentos as falas dos entrevistados eram interrompidas pelos outros participantes do processo.

Em suas conclusões, Paes aponta que a análise dos Retratos Sociológicos permitiu um entendimento de que as disposições inculcadas no contexto familiar podem ser ratificadas ou alteradas na socialização escolar, e que a sociologia à escala individual traz o olhar do discente para seu processo de aprendizagem e permanência.

4.15. Constatações obtidas a partir da revisão

A revisão dessas pesquisas na Área de Educação que utilizam o Retrato Sociológico como metodologia permite-nos concluir que o dispositivo elaborado por Lahire, quando subordinado a um problema de pesquisa, traz contribuições valiosas para a análise de como o social é apreendido pelo indivíduo, seja ele estudante ou professor.

Dos quatorze estudos revisados, dez foram realizados com estudantes e apenas quatro com professores, o que nos permite vislumbrar uma lacuna a ser

preenchida com pesquisas sociológicas à escala individual em que professores sejam os investigados.

A maior parte dos trabalhos buscava compreender a trajetória escolar dos investigados, lançando mão de conceitos como os de integração e afiliação de Tinto (1987, 2012) para embasar a análise. Outros buscaram entender como se constrói a identidade profissional dos indivíduos, expandindo o uso do Retrato Sociológico para além da compreensão das trajetórias individuais.

É importante também observar que as análises realizadas na maioria dessas pesquisas não ficaram restritas aos Retratos Sociológicos de estudantes e professores. Incluíram também análises contextuais por meio da construção de perfis socioeconômicos dos grupos em que esses foram feitos pelos pesquisadores. Alguns, como Massi (2013) e Lima Júnior (2013), realizaram análises em nível macro, meso e individual.

Destacamos também a percepção de que a metodologia possibilita uma perspectiva reflexiva sobre a prática docente, e compreendo que isso se dá tanto sobre as práticas dos investigados quanto a do investigador, ainda que cada um com seu propósito.

Os resultados obtidos por esses estudos nos fazem crer que essa metodologia permite analisar, de maneira diferente da costumaz nessas investigações, o modo com que o social é apreendido pelo indivíduo. Isso porque permite desvelar nuances das práticas sociais do indivíduo e os sentidos que dá às suas vivências a partir de seu patrimônio de disposições inferido pelo investigador.

No capítulo a seguir apresentamos a metodologia utilizada em nossa investigação, que se valeu das contribuições da utilização dos Retratos Sociológicos para perceber como a teoria disposicionalista pode contribuir para a compreensão da constituição da dimensão ética da identidade docente.

5. A NOSSA INVESTIGAÇÃO

Entrevistamos três professores de Química que lecionavam na etapa de Ensino Médio com o intuito de ouvir relatos que apresentassem diferentes saberes e experiências proporcionados pelas diferenças de gêneros e de momentos cronológicos (graças à idade e a própria experiência enquanto professor) diversos na carreira docente. Os três sujeitos de pesquisa eram “*conhecidos de conhecidos*” (LAHIRE, 2004) e foram selecionados a partir das indicações de colegas em comum.

Essas três entrevistas foram realizadas por meio de videoconferências com aproximadamente uma hora de duração com cada um desses professores, e os temas abordados nessas entrevistas foram: Escola, Família e Trabalho, respectivamente.

A escolha pela utilização de videoconferências se deu por causa da pandemia causada pelo vírus SARS – CoV – 2, que demandou medidas de distanciamento social e impediu que encontros presenciais pudessem ser realizados. Segundo Schmidt, Palazzi e Piccinini (2020, p. 962), entre os pontos fortes das entrevistas on-line encontra-se “a maior segurança de participantes e pesquisadores, frente ao contexto de pandemia”.

Com relação à vida escolar, as perguntas tiveram como objetivo incitar o entrevistado a descrever em detalhes as instituições educacionais que frequentou, seu desempenho acadêmico e as relações interpessoais desenvolvidas nesses meios. No que diz respeito à vida familiar, buscamos compreender as relações entre os componentes do núcleo familiar do entrevistado, assim como as práticas culturais, a situação econômica aparente e a escolaridade de todos os indivíduos por ele citados. Para a entrevista sobre a vida profissional, nos interessou conhecer os personagens e as situações que porventura tenham influenciado as ações do entrevistado nesse domínio da prática. Além disso, desejamos captar as percepções dos entrevistados sobre suas condutas como educadores, a Educação de maneira geral, o ensino de Ciências, Ética e autonomia, além de seus sonhos e metas profissionais.

As grades de entrevistas foram baseadas no roteiro elaborado por Lima Júnior (2013). Utilizamos as grades para nortear as entrevistas, mas perguntas foram acrescentadas ou suprimidas de acordo com os relatos apresentados por nossos entrevistados.

Essas grades norteadoras encontram-se nos apêndices deste texto. O apêndice A traz o roteiro da entrevista sobre a vida escolar do entrevistado. No apêndice B encontra-se o roteiro da entrevista sobre a vida familiar e por fim, o apêndice C apresenta o roteiro da entrevista sobre a vida profissional do sujeito de pesquisa.

As três entrevistas realizadas com cada um dos sujeitos de pesquisa foram transcritas e esses textos foram utilizados para a construção dos Retratos Sociológicos.

Nesses Retratos Sociológicos que apresentaremos a seguir, optamos por utilizar nomes fictícios para personagens (ainda que as idades no momento das entrevistas tenham sido mantidas); para as Regiões Administrativas do DF que esses personagens habitaram e habitam; e para as instituições de Ensino (com exceção das de Ensino Superior), pois entendemos que estender a garantia de anonimato aos nossos entrevistados permitiria que eles se sentissem confiantes para confidenciar práticas que certamente não confidenciariam caso contrário.

Dada a nossa opção por nomear ficticiamente as Regiões Administrativas, compreendemos que seria razoável também já apresentarmos as classificações dessas Regiões de acordo com os perfis de renda de seus moradores sem que nos detivéssemos nos motivos que levaram às essas classificações. O documento que contém essa classificação é a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios realizada em 2018.

A opção por manter os nomes das instituições de Ensino Superior se deu porque a Universidade de Brasília foi o local em que os três investigados concluíram a suas graduações. Ainda em relação ao contexto escolar, entendemos que utilizar a nomenclatura das séries escolares da Educação Básica prevista na documentação oficial atual traz ganhos na compreensão dos textos.

Optamos também por destacar os excertos que são transcrições das respostas dadas pelo entrevistado por meio da formatação da fonte em itálico. As repetições de palavras presentes nas falas dos entrevistados durante as entrevistas foram omitidas com a intenção de proporcionar uma leitura mais fluída.

Por fim, os Retratos Sociológicos que construímos trazem uma análise inicial com a reconstrução das disposições de Antônio, Daniela e Marcos e a busca por variações sincrônicas e diacrônicas de seus patrimônios disposicionais inspirados pelo programa investigativo de Lahire (2004).

6. ANTÔNIO

Antônio, 32 anos, é professor em duas escolas particulares no Distrito Federal (DF). Leciona os componentes curriculares Química e Laboratório de Química para turmas de 9º Ano do Ensino Fundamental – Anos Finais (EF-AF) no Colégio Momentum, e leciona Química para todas as séries do Ensino Médio (EM) na Escola Mundial.

Vive com sua companheira, Magali, 28 anos, também Professora de Química, e com sua cadela, Elektra, em um apartamento alugado de dois quartos, sala, cozinha e área de serviço em Região Administrativa (RA) que pode ser classificada como sendo de alta renda domiciliar.

Nascido em Brasília, Antônio morou em diversas RAs. Os períodos da infância e do início da adolescência foram vividos em Embaúba e Mangabeira, Regiões Administrativas com perfis de renda domiciliar média-baixa. Do meio de sua adolescência em diante, Antônio residiu em casas e apartamentos em Ave Branca, Buriti e Copaíba, RAs cujos perfis de renda domiciliar são considerados como sendo de média-alta renda, até se mudar para a sua residência atual.

Seu pai, Hermes, 71 anos, não concluiu o Ensino Fundamental e trabalha como chaveiro. Sua mãe, Paula, 56 anos, já teve várias ocupações profissionais, mas formou-se em Jornalismo há aproximadamente uma década e trabalha atualmente como assessora na Câmara dos Deputados.

Antônio é o mais velho dos filhos desse casal. Sua irmã do meio, Marcela, 29 anos, é Mestre em Geofísica e reside fora do Distrito Federal. Sua irmã caçula, Eduarda, 18 anos, concluiu recentemente a Educação Básica e encontra-se em um intercâmbio na Alemanha.

Mestre em Química Inorgânica pela Universidade de Brasília (UnB), Antônio graduou-se Bacharel em Química pela mesma Instituição, cursou o Programa Especial de Formação de Docente (PROFORM) na Universidade Católica de Brasília (UCB) e Licenciatura em Biologia na Faculdade JK e na Universidade de Brasília sem graduar-se.

Estudou em escolas particulares, durante as etapas dos Ensinos Infantil e Fundamental, e em uma escola pública durante a etapa de Ensino Médio.

Apresento, a seguir, um retrato de Antônio, baseado em três conversas, cada uma com duração aproximada de uma hora, realizadas por meio de videoconferências, em intervalos aproximados de 30 dias entre elas.

6.1. Início da vida escolar e a boa vontade cultural

A primeira casa em que Antônio morou era localizada em Embaúba, uma Região Administrativa localizada a aproximadamente trinta e cinco quilômetros da região central do DF. *Morávamos em uma rua sem asfalto. Era só o terraço. Recordo-me dessa casa possuir uma área pequena com pedras de ardósia. Ela tinha um corredor lateral, uma sala pequena, o quarto dos meus pais, o quarto que viria a ser da minha irmã e o meu, que ficava no fundo do lote. Nesse fundo havia também uma área de serviço.*

Hermes, seu pai, saía cedo para trabalhar e retornava tarde. Chegava cansado e geralmente ia assistir televisão ou dormir. *Ele não esteve realmente presente na minha criação. Provia a casa, mas não estava lá para me ajudar, para me ensinar.* Paula, sua mãe, era quem tinha a maior responsabilidade na criação de Antônio e de Marcela, nascida três anos após o primogênito.

Na percepção de Antônio, Paula *é uma pessoa complicada. É ótima, mas tem as manias dela e tudo tem que ser feito do jeito que ela quer. Durante a infância, quando eu perguntava se poderia fazer determinada coisa, às vezes ela negava e justificava a negativa com um “porque eu não quero!”. Quando deixava, tinha que ser do jeito dela. Eu ficava triste, mas obedecia, porque era a minha mãe.*

A educação formal de Antônio se iniciou no Colégio Santa Efigênia, localizado na região Norte de Ave Branca, outra das RAs do DF, onde cursou o G4 e o G5 da Educação Infantil. As lembranças de Antônio sobre o período que passou no Santa Efigênia são vagas e ele não se recorda da estrutura física dessa escola e nem de experiências pedagógicas vivenciadas lá. Apenas a lembrança da maneira utilizada para chegar até a escola permanece forte em sua memória. *Como o Santa Efigênia era distante da minha casa, eu ia de carro com meu pai, que me deixava lá em seu caminho para o trabalho, ou então, ia de ônibus com a minha mãe, que me deixava na escola e depois ia para a casa da minha avó, que era na região Sul de Ave Branca.*

No 1º Ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais (EF-AI), Antônio foi transferido para o Colégio São Marcos, uma escola confessional localizada na região Sul de Ave Branca.

O São Marcos possuía dois blocos de salas de aula, duas bibliotecas, quadras com e sem cobertura, ginásio, campo de futebol e uma área verde bem ampla. Assim como o Santa Efigênia, esse colégio não era perto da residência de Antônio, e ele recorda-se de que ia até o colégio por meio de um transporte escolar. Lá permaneceu até o 4º Ano do EF-AI.

As memórias de Antônio sobre o período em que estudou no São Marcos são mais vívidas. Ele gostava de participar das Feiras de Ciências. *Lembro-me de um experimento que fizemos no espaço que usávamos como laboratório. Era uma torre de fases, em que misturamos água, óleo e depois groselha. Essa última ia descendo pelo óleo até se misturar com a água. Outra que me lembro foi um vulcão que tentei fazer, mas que não deu certo.*

A participação nessas Feiras e a realização de experimentos nos laboratórios do São Marcos fizeram com que ele gostasse de estudar Ciências desde novo. Ele adorava curiosidades sobre animais também, ainda que não fosse essa a única temática sobre a qual ele tinha interesse. Antônio era um menino curioso. *Sempre fui curioso, de buscar o que queria de saber, seja por meio da leitura ou por meio das perguntas que fazia para a minha mãe, que nem sempre estava disposta a responder. Sempre fiz muitas perguntas e tentei entender como as coisas eram feitas, como funcionavam. E eu gostava muito de ler. Pegava livros sobre animais e ficava lendo por horas. Recebi várias multas na biblioteca do São Marcos porque pegava livros e não devolvia no prazo. Eu ficava relendo e esquecia de devolver.*

Quem incentivava Antônio a ler era sua mãe. *Ela comprava revistas infantis que traziam curiosidades que me intrigavam. Fui pegando o gosto pela leitura a partir do desejo de querer entender aquelas coisas. Ler nunca havia sido um hábito da minha mãe. Durante um tempo ela até chegou a ler uns livros de romance, mas não era uma prática frequente. Só que ela acreditava muito no poder da Educação e acreditava que eu e minhas irmãs só cresceríamos e teríamos melhores condições de vida se estudássemos. O meu pai também lia, mas eram livros espíritas, e eu não tinha interesse em ler sobre aquilo. A Marcela gosta de ler, mas a Eduarda não gosta muito.*

Antônio afirma que a família não compartilhava muitas outras práticas culturais. Os passeios ao parque da cidade, à Torre de TV e ao zoológico eram os programas

familiares que realizavam em alguns finais de semanas. *Não era comum irmos ao cinema.*

6.2. Grandes mudanças

A vida de Antônio sofreu uma reviravolta enquanto ele cursava o 4º Ano do EF – AI. A casa em que moravam em Embaúba foi assaltada e Paula não quis continuar vivendo naquela região. Logo venderam a casa e se mudaram para o Setor Alfa de Mangabeira, outra região periférica do Distrito Federal. A nova residência era murada e tinha três quartos, banheiro, uma antessala, uma sala, uma sala de jantar e uma cozinha no fundo. *Era uma casa bem grande, espaçosa.*

Ainda que a distância do trajeto de casa até a escola não tivesse aumentado substancialmente, a logística do transporte de Antônio até o São Marcos havia se tornado complicada. Assim, Hermes e Paula optaram pela transferência dele para uma escola mais perto de casa. *Eu ia a pé para a escola. Era só subir a rua que eu chegava lá.*

O Colégio Carlos Chagas era um colégio de bairro, muito pequeno, com um corredor de entrada que, quando ultrapassado, via-se a secretaria, a direção, a sala dos professores, e as salas do 8º e do 9º Anos. No final desse corredor tinha um pátio grande com seis salas, a biblioteca e os banheiros. Na parte de trás ainda havia mais três salas, que eram do 5º ao 7º Anos. Na frente do colégio existia uma quadra bem pequena, com uma árvore no meio. Já na lateral da escola havia uma área verde e um parquinho de areia.

Alguns professores deixaram lembranças indelévels em sua memória. Diego, professor de História, era excelente. *Era instigador, tentava fazer com que os alunos participassem da aula.* Ele despertava em Antônio o interesse em querer aprender e entender a história das civilizações. *Como eu gostava de ler e de histórias em geral, gostava bastante dele. Ainda que seja mais uma memória afetiva do que real, penso que ele pode ter me influenciado um pouco no sentido de ter um carinho com os alunos, ser cuidadoso, conversar um pouquinho sobre o dia a dia deles fora da sala de aula.*

Antônio gostava de um professor de Matemática chamado Cláudio e de um professor de Química chamado Aurélio, que em certa ocasião *pegou no meu pé*

porque cometi um erro ao nomear uma substância e isso me impediu de tirar nota máxima em uma de suas provas.

Dalmo, professor de Educação Física também era considerado um professor legal por Antônio, mas com ressalvas. Ele apelidava os seus estudantes, e Antônio detestava o seu apelido. *Isso me irritava bastante.*

Antônio era um aluno que gostava de conversar durante as aulas. Além disso, gostava também de fazer perguntas, muitas perguntas. Perguntas sobre o que estava aprendendo, mas também sobre assuntos que não eram pertinentes. *Eu era chato, atrapalhava a aula às vezes. Perguntava demais, inclusive sobre coisas alheias ao tema da aula.* Apesar desse comportamento inquieto em sala, o desempenho acadêmico dele nas avaliações era tão bom que permitia que se vangloriasse. *Conseguia notas altas e tirava onda com a cara dos colegas de sala. E os professores instigavam isso. Diziam que eu tinha que ser bom mesmo e que mantivesse o alto nível, que era para continuar estudando.*

O Carlos Chagas também possibilitou a Antônio participar como aluno do Programa Educacional de Resistência às Drogas (PROERD), que foi fundamental para a construção de sua visão ascética sobre o uso de entorpecentes. *Cursar o PROERD me ajudou a recusar as drogas que as pessoas me ofereciam. A minha posição sempre foi bem firme quanto a isso.*

Em certo momento desse período da vida de Antônio, Hermes e Paula resolveram se separar. *Meus pais se separaram quando eu tinha 12 anos. Foi complicado, porque o fato ocorreu perto do Natal e eu tinha uma percepção de que essa data era para ser comemorada em família e nós não viveríamos mais isso. No entanto, logo depois eles reataram.* O nascimento de Eduarda é resultado direto da reconciliação dos pais de Antônio. Todavia, o casal não permaneceu junto por muito tempo. Dois anos depois da primeira separação, Hermes e Paula colocaram um ponto final na relação conjugal. *Na segunda vez foi mais tranquilo. Eu estava mais velho e consciente do que acontecia. Agradei a Deus por essa separação, porque minha mãe ficou livre do fardo, das confusões do meu pai.*

A relação entre Antônio e Hermes ficou estremecida, porque ele e Marcela foram obrigados a tomar partido e optaram por defender os interesses de Paula. Pai e filho passaram a se encontrar apenas quinzenalmente e não se comunicavam muito nos períodos de intervalos entre esses encontros. *Eu tenho um bom relacionamento*

com meu pai hoje, ainda que não tenhamos o hábito de conversarmos diariamente. Nos falamos semanalmente ou a cada quinze dias.

Como consequência da separação definitiva de Hermes e Paula, a situação econômica do núcleo familiar reconfigurado piorou, e isso levou Paula a procurar uma escola pública para que Antônio cursasse a etapa do Ensino Médio. Como estavam sempre nos arredores de Ave Branca, sua mãe tentou uma vaga na Escola Industrial de Ave Branca, escola relativamente próxima da casa da mãe dela. No entanto, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal alocou Antônio no Centro de Ensino Médio Verde, localizado na região Norte de Ave Branca e para lá ele foi.

6.3. As dificuldades financeiras familiares e a proatividade

O Centro de Ensino Médio Verde (C.E.M. Verde) estava situado a aproximadamente dez quilômetros da casa em que Antônio, a mãe e suas irmãs ainda residiam no setor Alfa de Mangabeira. Ele utilizava o transporte público para ir e voltar da escola.

Com salas de aula espaçosas, distribuídas em seis blocos, quadra poliesportiva, biblioteca, praças e uma cantina, o C.E.M. Verde era muito maior que o Carlos Chagas. A imagem preconceituosa que Antônio possuía do estado de conservação das escolas públicas foi desfeita nos primeiros dias em que passou a estudar no C.E.M. Verde. *As cadeiras não eram ruins, encontravam-se em bom estado de conservação, os banheiros geralmente estavam limpos e tinham portas, o que era mais do que o esperado por mim antes que eu tivesse o primeiro contato com a escola. Algumas coisas, no entanto, não estavam conservadas. Tinha uma pracinha cujos bancos estavam estragados. A lanchonete era ruim também. Mas o que me decepcionou mesmo foi o acervo da biblioteca, que não tinha muitos livros; e os laboratórios, que eram salas vazias com duas bancadas, sem os materiais necessários para a realização de experimentos.*

Antônio logo percebeu a existência de um distanciamento maior nas relações interpessoais entre professores e alunos quando ele as comparava com as relações entre ele e os professores do Carlos Chagas. No entanto, havia muitos professores que ele considerava bons e, de uma maneira geral, considerava muito boa a experiência de estudar no C.E.M. Verde.

As práticas da professora Cristina, de Língua Portuguesa, chamaram a atenção de Antônio, principalmente pela sua demonstração de interesse em que os estudantes entregassem sempre o que tinham de melhor. *Ela sempre olhava o que fazíamos e dizia que poderíamos realizar um trabalho melhor, principalmente quando estávamos elaborando os roteiros das peças do projeto Literatura em Cena.*

Elias, o professor de Sociologia, tinha outras qualidades. *Eu não gostava de Sociologia, achava bem chato, mas a maneira como ele ensinava era instigante e serena. Ele era direto. Explicava uma teoria sociológica, fazia algumas perguntas sobre o tema, com o intuito de que refletíssemos sobre ele e partia para a próxima teoria. Não tinha muita enrolação.*

Antônio recorda-se com carinho do esboço de um projeto de Laboratório de Física que era diferente de tudo que ele havia feito até então. Seria um trabalho em que pequenos espelhos seriam colocados em determinadas janelas e salas para refletir a luz em horários diferentes. O projeto, no entanto, não foi adiante porque o professor encarregado não pôde continuar no C.E.M. Verde por razões que Antônio desconhece.

Outra das experiências que trouxe muita felicidade a Antônio no tempo em que ele esteve no C.E.M. Verde foi a sua participação em uma Olimpíada Brasileira de Matemática. Ainda que ele não tenha conseguido uma classificação que lhe permitisse receber uma medalha, valeu uma menção de Honra ao Mérito, recebida da direção da escola.

Ele também participou de um programa chamado Junior Achievement, que se propunha a incentivar o desenvolvimento de jovens empreendedores. Esse projeto foi oferecido aos estudantes por meio de uma iniciativa conjunta do C.E.M. Verde e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

Antônio e colegas montaram uma empresa de venda de bombons para concorrer nesse programa. Essa empresa tomou uma grande parte da sua atenção pelo período de duração do projeto, e fazia com que ele precisasse ficar na escola até o início da noite, o que já era em si incomum. Um fato que mereceu destaque em seu relato sobre sua participação nessa empresa foi o de uma sugestão sua ter impedido o desperdício de um lote inteiro de bombons. *Nós tentamos inverter a receita e colocar os flocos de arroz misturados ao recheio para que o bombom ficasse crocante. Só depois de os bombons estarem prontos é que percebemos que a textura do recheio havia ficado muito ruim. Nós não poderíamos nos dar o luxo de perdermos aquele*

lote. Fui eu que sugeri que vendêssemos o recheio como sendo de tapioca e conseguimos vender todos depois disso. Eu não era o líder do projeto, mas sempre que necessário, eu expressava a minha opinião com a maior clareza possível. Eu fazia questão de ser ouvido quando julgava importante dizer algo. Eu sempre apresentei as minhas ideias e sugestões de cursos de ações. Desde pequeno. Sempre fui proativo e assumia a liderança dos grupos de trabalhos.

A empresa de Antônio e colegas concorreu com outras escolas do DF e alcançou o segundo lugar na classificação geral, a trezentos reais da arrecadação necessária para atingir a primeira colocação.

No decorrer do Ensino Médio, o rendimento acadêmico de Antônio caiu. Sentia-se sem estímulos para estudar, porque muito do que era ensinado no C.E.M. Verde ele já havia aprendido no Carlos Chagas. Era patente também a diferença entre a sua base de conhecimentos e a apresentada por seus colegas de turma. Por conta desse desnivelamento, alguns professores não exploravam todas as possibilidades que o ensino de determinado objeto de conhecimento oferecia para que todos os estudantes pudessem compreender o que era dito em sala. *Eu via muita coisa que tirava de letra, então ficava de saco cheio.* O enfado estendia-se às aulas dos professores por quem ele não sentia afinidade. *Eu já não copiava as coisas, já não participava tanto das aulas, ficava meio largado, principalmente nas aulas de disciplinas que eu não gostava muito, como Geografia e Português.* Outro desses componentes curriculares era História. Antônio considerava o professor chato, porque era muito metódico. *Ele era mais velho que a maioria dos professores da escola e solicitava aos estudantes resumos de todas as aulas. Todas as nossas respostas nas provas tinham que ser justificadas. Além disso, ele diminuía a nossa menção sem motivos justificáveis. Eu achava tudo isso insuportável.* A metodologia de avaliação do C.E.M. Verde também contribuía para o crescente desinteresse de Antônio. *Como sempre mandava bem nas provas, eu não fazia os trabalhos com a dedicação necessária.*

Outros fatores relacionados ao seu contexto familiar podem ter contribuído para essa pequena queda no rendimento acadêmico de Antônio.

Os resquícios emocionais e financeiros do processo de separação de seus pais ainda se faziam presentes. A casa do Setor Alfa foi vendida por causa do litígio entre as partes e ele, sua mãe e irmãs tiveram que se mudar para a casa da avó materna. Além do baque emocional causado pela saída da casa que havia sido seu lar por um bom tempo, Antônio passou a se ver como o responsável pelo grupo familiar. *Quería*

ser o homem da casa, o porto seguro da família. A minha mãe teve uma crise depressiva e tomei para mim a responsabilidade de cuidar das meninas para não agravar a situação. Como consequência, Antônio buscou trabalhos de meio período para poder auxiliar Paula a arcar com as despesas. Trabalhou como atendente em um Café e como chapeiro em um carrinho que vendia cachorros-quentes. *Eu pegava uma parte do dinheiro que recebia e separava para que uma conta de casa pudesse ser paga. Não era muito, mas era o que eu conseguia fazer na época.*

Sentir-se responsável por seu núcleo familiar fez com que as relações com a mãe e irmãs assumissem características diferentes.

O sentimento de proteção ditava e dita o ritmo da relação com Paula ainda hoje. *As coisas sempre foram do jeito da minha mãe, e isso gera uma série de problemas que respingam em mim algumas vezes, e sem que eu tenha algo a ver com eles. Muitas vezes eu tomei para mim a responsabilidade de resolver esses problemas, mas isso é algo que venho trabalhando, a necessidade de deixar que ela lide com os problemas dela.*

Marcela é sua cúmplice. *Nosso relacionamento sempre foi bom. Enquanto estivemos na universidade, nos distanciamos um pouco por causa das rotinas incompatíveis e das responsabilidades que tínhamos, mas logo retomamos a proximidade.*

A diferença de treze anos existente entre as idades de Antônio e Eduarda fez com que ele tivesse a responsabilidade de cuidar da caçula enquanto a mãe trabalhava. Por muito tempo a relação entre eles foi superficial, baseada nessa obrigação. Somente quando Eduarda envelheceu essa relação entre eles se estreitou ao ponto de hoje ser considerada ótima por Antônio.

Antônio concluiu a etapa do Ensino Médio com tranquilidade. Assim como Paula, compreendia que a possibilidade de um futuro melhor residia na continuidade de sua educação formal por meio do ingresso no Ensino Superior. Após reflexão, três cursos superiores se apresentaram como opções desejáveis: Psicologia, Biologia e Química. *Sempre quis saber como as coisas são e por que são assim. Imaginava que essas opções responderiam meus questionamentos sobre a mente humana, sobre os seres vivos e sobre a matéria, respectivamente.*

Antônio escolheu o curso baseado na menor nota de corte entre os três, e assim, o processo seletivo do curso de Bacharelado em Química da Universidade de Brasília ganhou mais um inscrito.

É bem verdade que esse vestibular não foi o único para o qual Antônio se inscreveu. Ele também se candidatou a vagas em duas outras instituições, essas privadas, que ofertavam o curso de Química: a Universidade Católica de Brasília e o Centro Universitário do Planalto Central Aparecido dos Santos (antigamente conhecido pela sigla FACIPLAC). E por desencargo de consciência, também se inscreveu no vestibular do curso de Licenciatura em Biologia na Faculdade JK, outra instituição privada, e isso acabou sendo providencial.

Não fui aprovado no vestibular da UnB, mas passei nos vestibulares da Católica, da FACIPLAC e da Faculdade JK. Porém, não consegui bolsas de auxílio financeiro para ajudar no custeio dos gastos que teria com os cursos nessas duas primeiras universidades. O que consegui foi uma bolsa do Programa Universidade para Todos (Prouni) para cursar Licenciatura em Biologia na Faculdade JK. Como essa era uma daquelas três opções iniciais de Antônio, ele não hesitou e agarrou a oportunidade que conseguiu.

6.4. Interlúdio – o curso de Licenciatura em Biologia na Faculdade JK

Nessa época, Antônio estava ainda mais empenhado em ajudar financeiramente no sustento da família. A bolsa já havia sido uma conquista importante, mas como as aulas do curso de Biologia eram no período noturno, ele ainda trabalhou como auxiliar de chaveiro na loja do pai no período matutino e estagiou em um setor que lidava com a parte documental na Secretaria de Saúde do DF durante as tardes.

Antônio gostou bastante da experiência em geral de cursar Licenciatura em Biologia, mas destaca as experiências vividas nas disciplinas em que havia atividades práticas. Essas vivências nos laboratórios da Faculdade JK o ajudariam bastante posteriormente.

Uma dessas disciplinas, com temática voltada para Ecologia, propiciava aos estudantes a oportunidade de participar de saídas de campo para estudar insetos, biomas e Antônio adorou esses momentos. Outro do qual ele se recorda com carinho eram as aulas de um professor, agrônomo de formação, que compartilhava com os estudantes os detalhes de uma pesquisa em que trabalhava, que era baseada na síntese de nanopartículas para tratamento oncológico, a princípio em macacos, cujos detalhes causaram uma ótima impressão em Antônio.

Ele tentou ingressar no curso de Química pela segunda vez no vestibular do meio daquele ano, mas a nota de corte vinha aumentando sistematicamente e novamente ele não teve êxito. No final daquele ano, Antônio não estava mais disposto a tentar ingressar na UnB, mas Paula pagou a inscrição do vestibular e ele decidiu ir, ainda que sem a motivação das vezes anteriores em que havia tentado.

Nesse vestibular em que a esperança de ter êxito era pequena por conta dos insucessos anteriores, Antônio foi aprovado.

6.5. UnB – A influência de Felipe e a assertividade

Estudar na UnB foi um ponto de inflexão na vida de Antônio. Depois de algumas tentativas frustradas, ele finalmente havia conseguido realizar o seu desejo de cursar o Bacharelado em Química, e esse caminho prometia novas oportunidades de crescimentos pessoal e profissional. E Antônio aproveitou muitas dessas oportunidades que se apresentaram.

Uma dessas foi a de ser o presidente do Centro Acadêmico de Química (CAQUI), cargo que ocupou por dois anos. Isso o permitiu tomar parte das reuniões do Colegiado dos Cursos de Graduação do Instituto de Química. *Nessas reuniões eram decididas quais seriam a grade horária dos semestres, a distribuição de carga horária dos docentes e outras coisas também, como por exemplo, as demandas dos alunos e as demandas da própria Universidade que tinham que ser cumpridas dentro do Instituto de Química. Participei ativamente de duas reformulações curriculares do curso, e nessas ocasiões, sempre busquei sugerir alternativas que pudessem propiciar situações vantajosas para o corpo discente. Quando eu não concordava com a visão dos professores, eu tentava apontar outros cursos de ações.* Seja nas reuniões para a reforma do currículo ou em reuniões com outras pautas, Antônio sempre apresentava suas colocações. Em uma dessas ocasiões, *uma das docentes disse que se a solução que apresentei para o problema que ela havia trazido para ser discutido na reunião fosse acatada pelo Colegiado, ela aceitaria de bom grado, porque era uma excelente sugestão.*

A presidência do CAQUI também possibilitou a Antônio participar de reuniões de caráter político no Diretório Central dos Estudantes (DCE) e no Conselho das Entidades de Base (CEB). Nessas reuniões eram discutidas pautas de interesse de toda a comunidade universitária, e ele fazia questão de expressar seu ponto de vista

quando julgava ser necessário. *Eu sempre tive esse perfil de liderança, esse interesse por questões políticas.*

Estudar na UnB também deu a Antônio a oportunidade de conviver com pessoas de todas as classes sociais e de nichos diversos, o que contribuiu para o seu crescimento pessoal. Esse convívio por muito tempo se deu dentro do Centro Acadêmico, e em algumas ocasiões Antônio deixava de utilizar o tempo que seria destinado para estudar ou cumprir as tarefas atribuídas pelos professores de suas disciplinas para ir ao CAQUI conversar com os amigos, jogar videogame ou dominó. *Eu quase saía no tapa para jogar dominó, que é algo que gosto, que sei jogar. Eu levava a sério quando jogava. A mesma coisa quando era uma partida de videogame. Mas quando jogava algo que não dominava, não me importava em perder. Fazia o que podia, consciente de minhas limitações e qualidades e não me preocupava com o resultado.*

Essas escapadas para o Centro Acadêmico contribuíram para que o rendimento acadêmico de Antônio não tenha sido o mesmo do alcançado na Educação Básica, mas outras particularidades também tiveram um peso para que isso ocorresse.

No período em que esteve na UnB, Antônio continuou a ajudar financeiramente a sua família sempre que possível. Trabalhou de maneira remunerada em um dos laboratórios de Química Inorgânica do Instituto de Química e em outro momento, trabalhou na Embrapa, em uma pesquisa de recombinação genética de DNA de sementes de soja.

Outro fator que contribuiu para que o seu desempenho acadêmico fosse regular foram as dificuldades causadas pela ausência de uma base sólida de conhecimentos matemáticos. Disciplinas como Cálculos 1, 2 e Termodinâmica tiveram que ser cursadas mais de uma vez por conta desse déficit que Antônio entendia possuir.

Antônio teve muitas experiências pedagógicas positivas com os docentes do curso. Muitos de seus professores deixaram boas impressões. *O Pedro Santos dava aulas tão fantásticas que, quando fui para o Mestrado, peguei disciplinas com ele mesmo sabendo que os temas tratados não eram da minha linha de pesquisa. O Francisco Martins, que me deu aula de Termodinâmica na segunda vez em que cursei a disciplina, era muito massa. Aprendi muito, mas ele era doido. Enlouquecia durante as aulas e fazia conexões meio estranhas. Eu só conseguia entender parte do que ele dizia nesses momentos.*

A experiência pedagógica mais marcante vivenciada por Antônio durante o curso de Química teve um sabor agridoce.

Felipe, o professor da disciplina de Laboratório de Química Inorgânica, fascinava Antônio. *Ele chegava para a aula com uma bermuda e um par de chinelos, tinha um jeito meio maluco durante as aulas e isso me encantava. Ele xingava e fazia piadas politicamente incorretas, principalmente sexistas, o tempo inteiro, mas eu aprendia muito durante as aulas. A maneira como ele se expressava fazia com que eu entendesse o que ele queria ensinar. Era como se um colega meu estivesse me ensinando algo.*

No decorrer do curso, Felipe identificou em Antônio a vontade de aprender e os saberes que Antônio trazia de sua experiência na Licenciatura em Biologia e o convidou para trabalhar como seu orientando de Iniciação Científica no Laboratório de Química Inorgânica. Antônio aceitou o convite de pronto e passou a conviver com o professor que o encantava mais de perto. Essa convivência o permitiu aprender muito sobre Química, mas não apenas sobre isso.

Eu aprendi muito sobre a prática docente e sobre a vida também, a partir das reflexões que fiz sobre as ações dele, tanto sobre as boas quanto sobre as não tão boas.

Uma prática dele que considerei fantástica foi a maneira como ele atribuía as menções finais dos alunos. Em uma das disciplinas que cursei com ele, minha média era o suficiente para que eu recebesse a menção MM¹⁷. No entanto, baseando-se no crescimento que eu havia apresentado no decorrer do semestre, ele me atribuiu a menção SS¹⁸. Se a pessoa tivesse paciência com ele, aprendia muito.

De lição ruim, ficou a maneira como ele lidava com sua vida pessoal. Percebia que, às vezes, ele dava aula meio atordoado, desorientado, cheio de antidepressivos. Ainda assim, ele sempre tentava ir às aulas. Nunca o vi dizer que não iria e nem o vi colocar um mestrando ou doutorando para dar aula em seu lugar, como outros professores faziam. Em determinadas ocasiões, quando ele não estava bem, ele pedia aos alunos para permanecerem em sala ao final do horário porque ele iria alongar o tempo da aula, caso ele não pudesse comparecer na aula seguinte. Ele sempre compensava isso de alguma forma.

¹⁷ Essa menção é dada aos estudantes que têm nota entre o intervalo de 5,0 a 6,9.

¹⁸ Essa menção é dada aos estudantes que têm nota entre o intervalo de 9,0 a 10,0.

Felipe morreu enquanto Antônio se aproximava do fim do curso de graduação. *Eu já estava decidido a continuar minha formação acadêmica no Mestrado em Química Inorgânica e nós já havíamos combinado que eu continuaria sendo orientado por ele. Foi um baque muito grande e tenho a sensação de que o meu aprendizado foi abortado, de que eu poderia ter aprendido muito mais com ele.*

Ainda enquanto se recuperava emocionalmente da morte de seu orientador, Antônio recebeu o convite para trabalhar no laboratório e ser orientado no Mestrado pelo professor Heitor, também da Área de Química Inorgânica. Antônio aceitou o convite, passou no processo seletivo e se tornou um mestrando. Sua caminhada nesse curso foi atribulada. Ele não teve êxito em realizar as sínteses planejadas no projeto e isso fez com que a cada insucesso esse projeto tivesse que ser remodelado. Após duas reformulações e seis meses depois do tempo previsto, Antônio conseguiu realizar o necessário e se tornou Mestre em Química Inorgânica.

Quando terminou o Mestrado, Antônio entendeu que teria mais chances de conseguir um emprego como professor caso possuísse um diploma de Licenciatura.

Essa possibilidade de trabalhar como docente havia entrado em seu radar a partir da observação dos trabalhos desenvolvidos por Felipe e alguns dos outros professores com quem teve contato.

Outros fatores que auxiliaram Antônio a se interessar pela possibilidade de trabalhar como docente foram a percepção de que o ambiente escolar seria um local em que poderia ajudar a mudar a vida daqueles que estivessem lhe escutando; e a compreensão de que existe dinamismo no trabalho diário dos professores, seja por meio do contato com pessoas diferentes todos os dias ou por meio do desafio de encontrar um ponto comum entre as diferentes visões dos estudantes e a que deseja ensinar; ou pela ausência de burocracia, definida por ele como sendo o manuseio de documentos impressos diariamente por pessoas que permanecem sentadas por longos períodos de tempo em cadeiras de escritórios.

Durante o tempo em que esteve cursando o Bacharelado em Química, Antônio chegou a frequentar algumas disciplinas da Licenciatura em Química, mas não cursou os créditos suficientes para conseguir concluí-la na Universidade de Brasília. Quando o Mestrado acabou, ele decidiu que o melhor caminho a tomar para conseguir o diploma de Licenciado seria por meio do curso de Licenciatura em Biologia na UnB, porque cursar o restante das disciplinas de Licenciatura em Química levaria o mesmo tempo por causa das disciplinas que exigem pré-requisitos. Porém, Antônio não

conseguiu conciliar a Licenciatura em Biologia com as suas atividades fora da Universidade de Brasília e abandonou o curso na metade do primeiro semestre. O foco dele estava voltado para o trabalho.

6.6. O professor Antônio

Antes de lecionar em escolas de Ensino Médio, Antônio deu aulas em alguns cursos preparatórios o vestibular. Em uma dessas instituições, conheceu a marcante história de vida de um estudante angolano. Guardadas as devidas proporções, é possível estabelecer conexões entre as vidas do estudante e Antônio. *Ele me contava sobre a sua luta diária. Trabalhava como chapeiro em um carrinho que vendia cachorros-quentes durante as noites e madrugadas, acordava cedo para ir para as aulas do curso de informática no SENAI porque não sabia mexer em um computador e à tarde, ia para o cursinho. Era muito gratificante sentar-me com ele por alguns momentos do dia para tirar as eventuais dúvidas dele. E ele não se esforçava só por si, mas para que toda a família dele, que ainda estava em Angola, tivesse a oportunidade de emigrar quando ele ingressasse na universidade.*

A contribuição de Felipe, sua principal influência para se interessar pela docência, aparece por contraposição de comportamentos. Antônio evita replicar alguns desses comportamentos de seu ex-orientador, como utilizar palavras de baixo calão e lecionar sob efeitos de medicamentos. *Se eu tomar um remédio para curar um resfriado que seja e sentir qualquer alteração no meu comportamento, eu me programo para atribuir uma lista de exercícios ou qualquer outra atividade que não demande a minha participação ativa dentro de sala de aula, porque perco eu e perdem os meninos caso eu não esteja bem.*

A professora Cristina, do C.E.M. Verde o inspirou a tentar instigar os estudantes a entregar o melhor possível sempre. *Quando consigo identificar entre os estudantes aqueles que, por desleixo, não fazem as atividades com o devido cuidado, eu os abordo para saber as razões do ocorrido e tento instigá-los a fazer melhor.*

Antônio admira alguns dos professores com quem conviveu nesses cursos de preparação para o vestibular. Por meio da observação dos trabalhos de Sandro e Maurício, dois desses colegas, Antônio admite ter adquirido alguns maneirismos e o interesse em organizar melhor a disposição dos objetos de conhecimento nos quadros negros das salas durante suas aulas. Ele entende que, em suas aulas, essa

disposição dos conceitos no quadro é bem sistematizada, baseada em uma linha de raciocínio construída em conjunto com os estudantes. Esse cuidado com a organização, que se estende à organização dos arquivos nas pastas do seu computador não é repetido em sua relação com os alunos. *Acho até que às vezes eu deixo os meninos muito soltos.*

Ainda que perceba que possa ser permissivo às vezes, Antônio tem postura firme quando os estudantes ultrapassam os limites salutarres de convivência dentro de sala de aula. Nos casos que demandam sua intervenção, como nas situações em que as conversas entre os alunos atrapalham o desenrolar da aula, Antônio busca estabelecer um diálogo com os estudantes para lembrá-los da importância do respeito ao momento da fala de todos os presentes. Caso essas orientações não sejam suficientes para cessar as conversas, ele geralmente retira os alunos de sala e os encaminha à instância competente para mediar a situação.

A prática de orientar os estudantes primeiro e, em segundo momento, levar o caso às instâncias competentes também é feita quando Antônio toma conhecimento de alunos que fazem uso de drogas (lícitas e ilícitas) e em casos de *bullying*.

Quando descobre que algum de seus alunos utiliza entorpecentes regularmente, ele tenta *instruir, falar que aquilo não é adequado e explicar as consequências desses hábitos, principalmente na idade em que eles se encontram.*

O *bullying*, inclusive, é uma atitude que Antônio considera inaceitável. Distingue a liberdade de brincar com os estudantes do ato de constrangê-los. *Ainda vejo muitos professores mais experientes usando a expressão “fazer isso não trazia problemas no meu tempo!”. Eu não acho que esse constrangimento seja justificável ou aceitável de maneira alguma.*

Outras atitudes dos estudantes que Antônio considera inaceitáveis são os atos de violência, sejam eles verbais ou físicos. Nestes casos, a prática de orientação é deixada de lado e os estudantes são logo encaminhados para às instâncias competentes.

Gabriel, outro desses professores com quem Antônio conviveu nos cursos pré-vestibulares, é aquele em quem ele confia quando precisa conversar sobre os objetos de conhecimento da Área de Química. *Com ele aprendi muito de Química mesmo, por vezes eu entrava em contato com ele para que ele me auxiliasse a estabelecer conexões entre determinados conceitos da Química e ele me norteava.*

Outra pessoa com quem Antônio conversa sobre suas experiências pedagógicas é sua companheira há nove anos, Magali, também professora de Química em uma escola particular. *Nós conversamos bastante sobre as nossas experiências e as dela me influenciam bastante. Dialogamos muito sobre preparação de aulas e quando ela me conta algo que deu certo na aula dela, eu tento utilizar quase o mesmo procedimento na minha. Uma vez, ela construiu uma aula muito bacana sobre a matriz energética brasileira para abordar a Radioatividade. Ficou tão boa que eu utilizei a abordagem dela, ainda que tenha feito pequenas alterações, porque a maneira como ela leciona é bem diferente da minha. Ela brinca com os meninos, faz piadas, tem mais traquejo em sala que eu.*

Antônio atribui essa seriedade no trato com os estudantes ao fato de ter se tornado uma pessoa emocionalmente contida a partir do momento em que seus pais se separaram. *Não me expesso emotivamente justamente por causa disso, porque na época não podia me expressar para passar uma imagem mais sólida. E isso é refletido hoje em vários contextos, ainda que esteja trabalhando para me expressar mais. Isso me atrapalha um pouco no estabelecimento de relações com os estudantes. Eu me reservo, tento não misturar as coisas.*

As percepções de Antônio sobre como esse distanciamento emocional estabelecido por ele refletem em suas relações no seu ambiente de trabalho convergem para uma de suas características, a seriedade.

Para Antônio os estudantes o percebem como um professor sério. Esse entendimento transforma-se no decorrer de um período letivo, na medida em que ele se disponibiliza emocionalmente para a turma. *Aquela seriedade vai sendo quebrada com o passar do tempo, a partir do momento em que vejo que posso me abrir um pouco mais para determinada turma. A percepção inicial é de que sou muito sério, mas saio como um professor bonzinho, legal, tranquilo.*

Em seu entender, os colegas da escola também o percebem como uma pessoa séria no ambiente profissional, mas aqueles com os quais construiu uma relação mais íntima conhecem um Antônio descontraído. *Eu sou meio alopado, às vezes até exagero nas brincadeiras com os colegas.* Geralmente, no entanto, Antônio não permite que essa descontração transpareça no ambiente de trabalho em outros locais que não sejam as salas dos professores, até mesmo para que os estudantes não percebam essa variação de postura. *Ocupo meu espaço dentro da sala de aula, dentro da sala dos professores, mas fora dali eu evito ficar em evidência. Quando participo*

de gincanas e feiras culturais tento não aparecer muito, para não me envolver e não mostrar aspectos da minha personalidade que podem ser interpretados erroneamente pelos alunos.

Ainda que evite ficar em evidência, Antônio não hesita em se posicionar quando necessário, e não necessariamente em discussões sobre assuntos relacionados ao trabalho. *Certo dia, em um intervalo, o coordenador e alguns professores iniciaram uma discussão sobre o gosto musical dos alunos. O primeiro afirmava que as músicas escutadas pelos meninos hoje em dia eram ruins e sem viés político e os demais concordavam. Fiz questão de afirmar que eles estavam equivocados, que os meninos escutam muito funk, mas também muito rap, e não há músicas com viés político maior que o rap. Eles acabaram concordando comigo.*

Antônio não consegue perceber se essa vontade de se posicionar quando necessário transparece em sala de aula e inspire os estudantes a adotarem semelhante postura porque evita abordar assuntos que fujam muito da temática da aula, pelo desconforto que sente quando faz algo assim. Ele até entende a necessidade de se expressar e evidenciar aspectos de sua personalidade e de sua vida fora do ambiente profissional. Julga, no entanto, que a relevância e o impacto de suas palavras em sala de aula demandam muito cuidado com o que diz, com a maneira como fala e com o momento em que decide se posicionar. *Eu sou uma pessoa muito ética.*

Alguns exemplos de colegas de trabalho que utilizavam o tempo da aula para falarem apenas de suas vidas pessoais e colocarem em segundo plano o ensino dos objetos de conhecimento planejados previamente o desencorajam a extrapolar a temática da aula com conversas mais intimistas com os estudantes. *Até entendo que isso seja necessário, são outros tipos de ensino e conhecimentos, mas quando o seu foco está direcionado apenas a isso, você está fazendo algo errado.*

A seriedade também é a característica dele que compreende ser a mais percebida pelos membros das equipes gestoras das escolas em que ele trabalha. *As coordenações me veem com uma pessoa séria, que faz um trabalho eficiente, e que consegue executar aquilo que tem que ser feito.* Antônio preza o fato de ser percebido como eficiente e sério pelos diretores e coordenadores, e atrela essas características e outra, a assertividade, ao que compreende ser o profissionalismo. *Uma das coisas que mais me irrita no ambiente de trabalho é a falta de assertividade, quando as pessoas não falam diretamente para mim o que deve ser dito. Eu tento tratar essas*

coisas de maneira muito profissional. Se tenho que dizer algo, falo claramente e pronto. Não tem a questão de amizade, tento não misturar as coisas. É mais uma situação de trabalho, realmente. As picuinhas entre os professores, as fofocas sobre outros professores e sobre a direção me chateiam. Se tenho um problema na escola, eu falo o que me incomoda diretamente para a outra parte. Tento ser correto.

Essa assertividade nunca causou problemas no relacionamento com as equipes gestoras das escolas em que trabalha. O que já trouxe certa tensão a essas relações foi o fato de Antônio se posicionar politicamente. *Os meninos não gostaram, contaram aos pais e logo em seguida veio a sutil recomendação de que eu me contivesse, o que fiz sem problemas.*

Fora essa situação, nunca houve outra em que Antônio tenha exercido o que entende ser sua autonomia na escola e tenha sido repreendido por isso. Até porque para ele, a sua autonomia esbarra na necessidade de cumprir as demandas curriculares formais, o que deixa disponível apenas uma pequena margem de liberdade de ação.

Além dos já citados posicionamentos políticos, Antônio exerce sua autonomia na maneira como aborda os objetos de conhecimento, quando busca apresentar aos estudantes aplicações palpáveis desses conhecimentos, ou quando utiliza as percepções dos alunos sobre um conhecimento para apresentar outra perspectiva a esse conhecimento. Dessa forma, Antônio percebe que consegue transformar de maneira sutil a realidade de seus estudantes. *As Ciências da Natureza são maneiras de ler o mundo, vivemos em um mundo em que essas Ciências estão presentes e é essencial fornecermos ferramentas para que os cidadãos possam modificar a realidade deles.*

Entre essas ferramentas, Antônio destaca a necessidade de ensinar os estudantes a questionarem o que lhes é ensinado e não se contentarem com o que é dito em sala, *ainda mais nesse momento que vivemos. Temos que formar mentes questionadoras.* Essa percepção de Antônio é reflexo da sua curiosidade e da sua insatisfação com o não saber. Ele continua a buscar respostas para as suas dúvidas. *Às vezes inicio uma conversa com uma pergunta. Tem momentos em que faço seis ou sete perguntas para a minha esposa em um curto período e ela fica irritada comigo. Faço perguntas constantemente.*

Para Antônio, continuar a aprender faz parte da caminhada de um docente. Saber mais para ensinar melhor. Ensinar melhor se faz com conhecimento, clareza e

organização. Seguindo à risca essa máxima, Antônio ingressou no Programa Especial de Formação de Docente (PROFORM) na Universidade Católica de Brasília e conseguiu o seu diploma de licenciado no final do ano anterior em que foi entrevistado por nós.

6.7. Sobre o retrato de Antônio

Antônio é proveniente de uma família de classe média-baixa. Inferimos isso baseados nas informações sobre as atividades profissionais de seus pais (seu pai era chaveiro e sua mãe teve diversas ocupações de baixa remuneração), nas Regiões Administrativas em que residiu na infância e na adolescência (Embaúba e Mangabeira, classificadas como sendo regiões de renda média-baixa) e nas estruturas da maioria das escolas em que estudou durante a Educação Básica (Colégio Santa Efigênia, Colégio Carlos Chagas e C.E.M. Verde).

A **boa vontade cultural** de Antônio aparece por meio da sua curiosidade (*Sempre fui curioso, de correr atrás do que gostaria de saber*), da sua disposição para a leitura (*E eu gostava muito de ler. Pegava livros sobre animais e ficava lendo por horas*) e do seu bom rendimento acadêmico (*sempre mandava bem nas provas*) em boa parte do período em que cursou a Educação Básica.

É indissociável de sua curiosidade a sua **disposição para questionar** (*Sempre fiz muitas perguntas e tentei entender como as coisas eram feitas, como funcionavam*). Essa prática questionadora se consolidou enquanto Antônio cursava os Anos Finais do Ensino Fundamental (*Perguntava demais, inclusive sobre coisas alheias ao tema da aula*) e permanece ativa em alguns contextos, como o familiar, por exemplo (*Tem momentos em que faço seis ou sete perguntas para a minha esposa em um curto período e ela fica irritada comigo. Faço perguntas constantemente*).

A **disposição para a competição** pode ser inferida a partir dos comportamentos de Antônio quando recebia suas menções na escola (*conseguia notas altas e tirava onda com a cara dos colegas de sala. E os professores instigavam isso. Diziam que eu tinha que ser bom mesmo e que mantivesse o alto nível, que era para continuar estudando*), e quando participava de partidas de determinados jogos (*Eu quase saía no tapa para jogar dominó, que é algo que gosto, que sei jogar. Eu levava a sério quando jogava. A mesma coisa quando era uma partida de videogame*). Essa disposição, no entanto, fica inibida quando Antônio não domina completamente

as técnicas do jogo (*quando jogava algo que não dominava, não me importava em perder. Fazia o que podia, consciente de minhas limitações e qualidades e não me preocupava com o resultado*).

Se contentar com as suas limitações não é algo que Antônio valorize. Seus professores no Carlos Chagas o instigavam a buscar a excelência e Cristina, uma das suas professoras preferidas no C.E.M. Verde, tinha por hábito incentivar seus estudantes entregar o máximo possível (*Ela sempre olhava o que fazíamos e dizia que poderíamos realizar um trabalho melhor*). Essa **disposição para a eficiência** aparece nas suas menções na condição de aluno de educação básica, não atua em todos os contextos de seu período como estudante na UnB, mas guia fortemente seu discurso para os alunos na condição de professor (*Quando consigo identificar entre os estudantes aqueles que, por desleixo, não fazem as atividades com o devido cuidado, eu os abordo para saber as razões do ocorrido e tento instigá-los a fazer melhor*) e também permeia a sua percepção de como é visto pela direção das escolas em que trabalha (*me veem com uma pessoa séria, que faz um trabalho eficiente*).

O seu proeminente envolvimento na empresa de bombons (*Sempre fui proativo e assumia a liderança dos grupos de trabalhos*), seu período como presidente do Centro Acadêmico, em que participava ativamente de várias reuniões de interesse da comunidade acadêmica (*Participei ativamente de duas reformulações curriculares do Curso, e nessas ocasiões, sempre busquei sugerir alternativas que pudessem propiciar situações vantajosas para o corpo discente.*) e principalmente o seu interesse em ajudar sua mãe a prover o seu núcleo familiar após a separação litigiosa de seus pais (*Eu pegava uma parte do dinheiro que recebia e separava para que uma conta de casa pudesse ser paga. Não era muito, mas era o que eu conseguia fazer na época*) nos permite inferir que Antônio possui uma **disposição para a proatividade**.

Entendemos que essa disposição entra em vigília quando Antônio encontra-se em seu contexto profissional. Ele evita participar de ações que o coloquem em evidência fora de sala de aula (*Quando participo de gincanas e feiras culturais tento não aparecer muito, para não me envolver*).

Consideramos essa falta de interesse em ficar em evidência um reflexo de sua **disposição para o distanciamento afetivo**. Essa disposição surge em seu discurso quando explicita as suas relações com seu núcleo familiar (*Não me expesso emotivamente justamente por causa disso, porque na época não podia me expressar*

para passar uma imagem mais sólida); na sua relação com os estudantes (*não mostrar aspectos da minha personalidade que podem ser interpretados erroneamente pelos alunos*) e na sua relação com os membros da comunidade escolar (*Não tem a questão de amizade, tento não misturar as coisas. É mais uma situação de trabalho, realmente*). Essa disposição entra em vigília quando Antônio vence essa resistência e forma vínculos com seus colegas professores. (*Eu sou meio aloprado, às vezes até exagero nas brincadeiras com os colegas*).

Antônio também apresenta **disposição para assertividade**, e ela atua desde quando ele era adolescente, como na já citada participação na empresa de bombons (*Eu não era o líder do projeto, mas sempre que necessário, eu expressava a minha opinião com a maior clareza possível*), nas reuniões de Colegiado (*Quando eu não concordava com a visão dos professores, eu tentava apontar outros cursos de ações*). Essa disposição se encontra ativa hoje, e norteia algumas das ações de Antônio frente à direção das instituições em que trabalha. (*Eu tento tratar essas coisas de maneira muito profissional. Se tenho que dizer algo, falo claramente e pronto*).

A conduta utilizada por Antônio para resolver os eventuais conflitos que surgem em sala de aula tem caráter utilitarista. Ainda que ele busque orientar os estudantes em todos os casos, a decisão de retirar de sala aqueles que cometem atos que desrespeitem as normas de convivência estabelecidas previamente tem como objetivo proporcionar bem-estar ao maior número de pessoas possíveis na sala de aula.

Já a postura dele ao tomar conhecimento de que algum de seus estudantes faz uso de drogas pode ser considerada emotivista. Ela expressa a rejeição de Antônio a esse comportamento, presente desde que cursou o PROERD no Colégio Carlos Chagas (*Cursar o PROERD me ajudou a recusar as drogas que as pessoas me ofereciam. A minha posição sempre foi bem firme quanto a isso*) e busca influenciar os interlocutores a fazerem o mesmo (*falar que aquilo não é adequado e explicar as consequências desses hábitos, principalmente na idade em que eles se encontram*).

O posicionamento mais incisivo frente aos casos de *bullying* ou de outras formas de violência demonstra que Antônio valoriza o respeito à figura do outro (*Eu não acho que esse constrangimento seja justificável ou aceitável de maneira alguma*). É possível estabelecer paralelos entre a noção de respeito apresentada por ele, o conceito de respeito presentes na teoria ética de Kant e no modelo ético de Freire. A rejeição a qualquer tipo de violência e constrangimento, independente da origem, nos

permite entender que Antônio considera respeitar a si próprio e aos demais como um dever dos indivíduos para com a Humanidade.

Outras percepções e condutas de Antônio aproximam-se do modelo ético freiriano. O entendimento de que é necessário fornecer aos estudantes ferramentas para que transformem as suas realidades encontra ressonância na concepção freiriana de que a educação é uma maneira de intervir no mundo. Para tanto, Antônio compreende ser necessária a formação de pessoas questionadoras e destaca a importância de se fazer isso na atual conjuntura política e econômica brasileira. Isso pode ser entendido como um eco das concepções freirianas de que os educadores devem instigar a criticidade dos estudantes e a sua insubmissão, por meio da extrapolação do que é ensinado, da ida à além do objeto de conhecimento apresentado na sala. Esse ímpeto de ir além do que deveria ser ensinado aparece na expressão de seus posicionamentos de cunho político, ainda que isso lhe traga o dissabor das reprimendas das Equipes Gestoras.

7. DANIELA

Daniela, 26 anos, foi, até recentemente, professora de Química em três unidades de uma escola particular de Brasília. Lecionava para turmas do 9º Ano do Ensino Fundamental – Anos Finais (EF-AF) e turmas das três séries de Ensino Médio (EM). Nos momentos em que a entrevistamos, encontrava-se afastada do trabalho em salas de aulas por vontade própria, mas frequentava as salas de aulas virtuais como estudante de um curso de Pedagogia em uma instituição de Ensino Superior privada.

Solteira, mora com seu pai, Pedro, 50 anos, desde que ingressou na Universidade de Brasília. Residem em um apartamento de dois quartos na cidade de Copalpa, região que pertence ao grupo das Regiões Administrativas do Distrito Federal que podem ser classificadas como de perfil de renda média-alta, localizada a dezoito quilômetros da região central de Brasília. O prédio em que o apartamento está situado tem área de lazer completa, com sala de cinema, piscina, quadra poliesportiva, academia, sauna e churrasqueiras.

Nascida no Distrito Federal, Daniela viveu sua infância e adolescência em RAs com perfis de renda distintos. Até os 9 anos de idade, viveu em Barbatimão, classificada como uma região de média-alta renda. Por questões financeiras, a família se mudou para Mangabeira, região com perfil de renda média-baixa. Daniela permaneceu nessa região até a sua entrada na UnB, com exceção de um período de um ano em que experimentou morar ao lado do pai pela primeira vez em Copalpa.

Pedro é formado em Ciências Contábeis e trabalha em um banco público. Sua mãe, Flávia, 52 anos, não cursou o Ensino Superior e trabalha como assistente administrativa em um hospital público. Seu padrasto, José, 59 anos, graduou-se recentemente em Direito.

Daniela tem duas irmãs: Patrícia, 32 anos, casada, tem duas filhas e é graduada em Administração. Helena, 17 anos, é solteira e há pouco concluiu a Educação Básica.

Daniela graduou-se no curso de Licenciatura em Química pela Universidade de Brasília. Estudou em escolas particulares durante toda a Educação Básica e ingressou na UnB em sua segunda tentativa, após não ter conseguido a vaga para o curso de Relações Internacionais em sua primeira tentativa.

Apresentamos, a seguir, um retrato de Daniela, baseado em três conversas, cada uma com duração aproximada de uma hora, realizadas por videoconferência com intervalos de 15 dias entre elas.

7.1. As relações com o núcleo familiar

As primeiras recordações de Daniela são do tempo em que morava com sua mãe, Flávia, e irmã mais velha, Patrícia, em um apartamento alugado de dois quartos na Região Administrativa de Barbatimão, uma das cidades mais antigas do Distrito Federal, localizada a aproximadamente dezesseis quilômetros da região central do DF. Pedro não morava na mesma residência que elas e *ficava meio indo e vindo. Meus pais nunca foram casados, mas estavam juntos nessa época.*

Ao longo do tempo em que seu núcleo familiar morou em Barbatimão, Flávia sempre contratou auxiliares para cuidar das filhas e realizar as demais atividades domésticas enquanto trabalhava. Em certo período essa pessoa foi sua mãe, Rute. Esse arranjo beneficiava ambas, pois Rute, que trabalhava como empregada doméstica, deixou de trabalhar em outras residências e Flávia ficou mais tranquila com o cuidado que seria dispensado às filhas.

A relação entre Daniela e Patrícia não era amistosa nessa época. *Nos odiávamos quando éramos crianças! Penso que era por causa da diferença de idade. Por exemplo, quando íamos para a casa da nossa avó, ninguém queria brincar comigo porque a Patrícia e os meus primos eram bem mais velhos. Então, alguém dava a ela a obrigação de me dar atenção e ela ficava com raiva, porque gostaria de brincar com nossos primos sem essa responsabilidade. Com o passar do tempo e a saída dela de casa, a relação entre elas melhorou. À medida em que crescemos, nos aproximamos. Recordo-me de encobrir algumas ações dela para a minha mãe não descobrir, como umas escapadas de casa. Quando ela se mudou de casa e se tornou mãe é que nos tornamos mais próximas.*

O relacionamento de Daniela com a mãe não pode ser classificado como bom. Nem durante o período da infância. *Nunca tivemos uma relação ruim, mas a minha mãe é uma pessoa mais introvertida, mais na dela. Um pouco mais fria. Nunca fomos próximas, muito por conta da rigidez com que ela me tratava. Crianças e adolescentes não costumam gostar dessa rigidez. Ela não deixava a gente fazer quase nada, sabe? Às vezes, quando eu perguntava se podia ir à determinado lugar, a negativa era*

prontamente dada. Se eu perguntasse a razão disso, não havia uma resposta para além de uma vontade dela de não permitir. Não havia negociação. Ela era mais rígida que meu pai. Nas poucas vezes em que tirei notas baixas nas avaliações, por exemplo, meu pai até me dava broncas, mas as broncas da minha mãe eram bem maiores. Eu não gostava disso.

Daniela iniciou a sua vida escolar na Escola Salesiana São Bernardo, onde estudou do G4 da Educação Infantil até o 3º Ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais (EF – AI). A escola era próxima ao apartamento em que a família morava em Barbatimão, o que permitia a Daniela fazer este trajeto caminhando, acompanhada geralmente de sua avó, ou de bicicleta, quando Patrícia ia buscá-la. Por um período, recorda-se de ter utilizado os serviços de um transporte escolar.

O espaço físico da São Bernardo era grande. Havia um pátio amplo e no meio dele, uma estrutura redonda com lanchonete e bancos para os estudantes se sentarem. As salas de aulas estavam distribuídas em um bloco com dois pavimentos. Compunham também o espaço três ou quatro quadras poliesportivas, biblioteca, sala de informática e um parquinho infantil.

A São Bernardo era uma escola particular de caráter confessional. Daniela recorda-se de ter aulas de Ensino Religioso regularmente e de que semanalmente havia um momento em que os estudantes eram reunidos na quadra para ouvir o Hino Nacional Brasileiro, algumas músicas de cunho religioso e as palavras do Diretor da escola, que era um padre. Havia outras pessoas, além do Diretor, que possuíam cargos na escola e em uma igreja próxima. Essa conexão entre as instituições foi a responsável por Daniela ter frequentado brevemente um curso de catequese durante parte do tempo em que estudou na São Bernardo.

Outra lembrança vívida do tempo passado na escola é a de ter ouvido por repetidas vezes a história do sonho de Dom Bosco (fundador da Associação Salesiana) com uma terra prometida, que muitos dos que professam a fé católica entendem ser Brasília.

Um dos momentos mais marcantes vividos no São Bernardo foi aquele em que ela ficou presa na sala de aula durante o intervalo após ter se escondido do seu professor, Fábio. Ele havia precisado se ausentar da sala e, para evitar a bagunça causada pela turma sem supervisão, tinha delegado a uma das crianças a tarefa de anotar os nomes dos colegas que estivessem conversando durante a sua breve ausência. A punição para aqueles que tivessem seus nomes anotados seria a de

permanência em sala durante o intervalo. *Eu sempre fui de conversar muito dentro de sala, desde essa idade. Lógico que o colega anotou o meu nome, e lembro que fiquei muito brava e me escondi atrás de um armário. Quando o professor voltou, eu estava escondida e permaneci assim. O resultado disso foi que ele não me viu e levou todo mundo para o parquinho. Eu fiquei na sala, trancada. Fiquei presa até alguém escutar os meus gritos. Eu chorei muito. Lembro que foi preciso que minha mãe me buscasse. Ela conversou com ele depois, mas não sei o que foi tratado entre eles.*

Enquanto morou em Barbatimão, Daniela brincava bastante no espaço que existia debaixo do prédio em que seu apartamento era localizado. Gostava de correr e brincar de pique. Além das brincadeiras, Daniela divertia-se indo ao cinema localizado em um shopping perto de sua casa esporadicamente porque os seus pais não eram de ir muito ao cinema. *Às vezes ia ao teatro infantil com uma das minhas tias, irmã do meu pai. Ela gostava muito de ir e de me levar.* Após o nascimento de Helena, a programação cultural do núcleo familiar de Daniela ficou ainda mais restrita, porque o custo financeiro de realizar esses programas aumentou.

A vida de Daniela em Barbatimão seguia seu curso até o momento em que Flávia pôs um ponto final no relacionamento com Pedro e, após algum tempo, conheceu e se casou com José. A família reestruturada passou por algumas dificuldades financeiras e precisou tomar a decisão de mudar para um local em que o aluguel dos imóveis fossem adequados à sua nova realidade econômica. Decidiram então mudar-se para a Região Administrativa de Mangabeira, localizada a trinta quilômetros do centro de Brasília.

7.2. O aflorar da curiosidade

Mudaram-se para a parte superior de um sobrado na zona Norte de Mangabeira. A nova habitação possuía dois quartos, sala, cozinha e banheiro e tinha uma entrada independente da parte inferior do sobrado, que era habitada por outra família. Depois de uns meses, esses vizinhos se mudaram e a família de Daniela alugou e passou a ocupar também essa outra parte do sobrado. Essa residência era perto da casa de Rute, e Daniela e Patrícia ficavam lá depois de irem à escola para terem companhia enquanto a mãe trabalhava.

A mudança de casa trouxe a necessidade de Daniela sair da São Bernardo por conta da distância média de vinte e cinco quilômetros entre Mangabeira e Barbatimão.

A princípio, ela foi transferida para uma instituição de ensino mais próxima de sua nova residência. Era uma escola bem pequena, cujo nome não se lembra, pois ficou lá por pouco tempo. Recordar-se apenas da sua professora, que era a filha da dona da escola, e do fato de sua turma ser multisseriada. Estudavam nela os alunos de 3º e 4º Anos do EF – AI. *Não tenho ideia de como ela conseguia conciliar as coisas. Éramos poucos, mas ainda assim não deveria ser fácil.* Passados três ou quatro meses, Flávia conseguiu uma vaga em uma escola com uma estrutura melhor e transferiu Daniela novamente.

Nesse primeiro ano passado em Mangabeira, a família de Daniela cresceu, pois sua irmã Helena nasceu. Pouco tempo depois desse fato, Flávia e José conseguiram organizar a situação financeira da família e tiveram a oportunidade de comprar um apartamento próximo ao centro de Mangabeira. A nova habitação possuía dois quartos, um ocupado pelo casal e pela recém-nascida e o outro ocupado pelas irmãs mais velhas. Havia também uma varanda no quarto do casal, sala, cozinha e banheiro. Era menor do que a residência anterior, *mas era o que eles poderiam financiar naquele momento. Ficamos bastante tempo lá.*

Por conta dessa nova mudança de domicílio, Daniela foi matriculada no Educandário Integração, uma escola próxima ao novo apartamento da família, o que permitia que ela fizesse o trajeto até a escola caminhando. Lá ficou até concluir a etapa do Ensino Fundamental – Anos Finais.

O Integração já era consolidado na região de Mangabeira e tinha uma estrutura física grande, que contava com dois pavimentos. As salas de aula ficavam no andar superior e, no inferior havia quadra poliesportiva, biblioteca, lanchonete e sala de informática. Um terceiro pavimento foi adicionado à escola quando Daniela estava no 8º Ano do EF – AF para que fosse instalado um laboratório de Ciências.

As recordações dos momentos vividos com os professores do Integração são prazerosas. A professora de Ciências, Valéria, ocupa lugar de destaque nessas memórias. Ela propunha atividades aos alunos que saíam do lugar comum que era proposto pelos demais professores. Entre essas atividades, teve aquela em que os estudantes tiveram a oportunidade de ver e mexer em um cadáver de coelho. *Eu achei legal, mesmo não sabendo até hoje qual seria a razão pedagógica de estarmos mexendo naquilo. Mas eu gostei muito, ainda mais porque sempre fui muito curiosa, de ficar pedindo ao meu pai para me explicar as coisas, de perguntar o porquê disso e daquilo. Quando ele não podia me auxiliar, às vezes me conformava, mas assim*

que passei a ter os meios, procurava as respostas para os meus questionamentos na internet, seja em casa ou quando tinha aulas de informática.

Daniela aguçava sua curiosidade lendo sempre que possível uma revista chamada *Recreio*, publicação dirigida aos públicos infantil e adolescente que trazia em suas páginas notícias curiosas, testes, piadas e brinquedos para montar. *Eu adorava aquela revista!*

Daniela reporta sempre ter gostado de ler, ainda que esse não fosse um hábito do restante dos indivíduos pertencentes ao seu grupo familiar. *Não lembro de muitos livros em minha casa. Meu padrasto, minha mãe e meu pai não liam com frequência. Meu pai lia mais, mas eu não o via sempre lendo. Eu gosto bastante. Sempre li de tudo. Comecei a ler ainda mais quando eu era pré-adolescente e me interessei por livros com temática infantojuvenil, como os do Harry Potter.*

Daniela gostava tanto de ler que pegava livros emprestados nas bibliotecas da escola e do hospital em que a mãe trabalhava. As visitas ao trabalho de Flávia eram vistas com bons olhos por ela, justamente por causa dessa biblioteca.

O gosto pela leitura relatado por Daniela não é compartilhado por suas irmãs. *A Helena não gosta muito. Já tentei recomendar alguns livros, mas não consegui convencê-la ainda. A Patrícia gosta um pouco mais, e isso se intensificou com o nascimento da minha sobrinha mais velha, que sempre gostou muito de ler e desenhar. A minha irmã a incentiva lendo também.*

A participação em um projeto pedagógico do Integração que dava aos alunos a oportunidade de participarem da mostra da Feira de Ciências e Tecnologia em um dos três campi da Universidade de Brasília também marcou Daniela. *Participei da feira como expositora por uns três anos. Passávamos a semana inteira da Feira no estande. Eu achava muito bom. Primeiro porque era uma atividade fora da escola e porque era possível visitar os outros estandes, alguns dos quais tinham pesquisas e experimentos mais sérios. Lembro que o nosso primeiro experimento foi o de fazer o sangue do diabo. Eu achava tudo aquilo maravilhoso.*

Depois de ingressar no Ensino Superior, Daniela ainda manteve contato com alguns professores do Integração, seja porque ainda ia à escola às vezes para buscar Helena ou para conversar com seu professor de Ciências do 9º Ano do EF-AF sobre as experiências que Daniela vivenciava na Universidade de Brasília.

Ela não viveu experiências negativas pontuais com seus professores, mas recorda-se de não gostar de se sentir cobrada por alguns deles. *Como eu conseguia*

tirar boas notas nas avaliações, fazia as tarefas de casa e os trabalhos regularmente, havia sempre uma expectativa muito alta por parte dos professores. Se eu não alcançasse o desempenho esperado, logo era cobrada com perguntas sobre o que havia acontecido. Achava muito ruim, porque já era cobrada sobre o meu desempenho escolar pelos meus pais. A minha mãe nunca foi super rígida com isso, mas ela cobrava que as notas fossem boas e eu sempre fazia o dever de casa porque tinha medo de mandarem uma notificação para a minha para casa.

A única reclamação dos professores que chegava à mãe de Daniela estava relacionada ao seu hábito de conversar durante às aulas. *Eu sempre fui conversadeira. A vida escolar inteirinha! Menos na UnB, pois eu não conversava dentro da sala de aula, mas na escola era a reclamação que minha mãe sempre ouvia, que eu era uma boa aluna, mas conversava demais. Era muito por questão de afinidade, de amizade. Qualquer coisinha se transformava em um assunto enorme. Eu conversava, mas prestava atenção nas aulas.* Essa disponibilidade para conversar foi, inclusive, apontada como Daniela como uma facilitadora do seu processo de integração ao Integração. *Quando eu entrei no Integração, a turma inteira já se conhecia, porque praticamente todos estudavam juntos desde o Infantil, mas assim, eu lembro de ter feito amizades facilmente. Todo mundo morava ali perto e sempre tinha alguém disponível para voltarmos para casa conversando.*

Daniela tinha bom desempenho acadêmico à despeito das conversas paralelas em sala de aula e da dificuldade que sentia às vezes em manter-se focada. Essa dispersão também aparecia nos momentos em que ela era avaliada. *Eu sempre fui meio dispersa, dava uma viajada. Às vezes, quando ia fazer uma prova e tinha muito tempo disponível, eu cochilava ou ficava olhando para o nada até conseguir fazer a avaliação.*

Ao fim do Ensino Fundamental – Anos Finais, Daniela quis sair do Integração. Suas melhores amigas haviam decidido sair da escola e ela decidiu que também era o momento de estudar em outro lugar. A escola escolhida por ela não foi a mesma de suas amigas. *Umam foram para uma escola chamada Original, outras para escolas públicas e eu decidi estudar no Colégio Sapiens, uma escola conhecida pela propaganda de ser uma instituição voltada para a preparação dos seus estudantes para os concursos de acesso ao Ensino Superior: o Programa de Avaliação Seriada (PAS) e o vestibular regular da Universidade de Brasília.*

7.3. Uma estudante sem estímulos

O Sapiens era localizado em um prédio comercial que foi adaptado para receber estudantes na Região Administrativa chamada Ave Branca. As salas comerciais eram utilizadas como salas de aula, as atividades físicas eram realizadas em um espaço vazio no térreo. Havia também uma pequena biblioteca e uma lanchonete.

Essa região não é distante do local em que Daniela morava com sua mãe, mas ela entendeu que seria mais prático morar em um lugar que fosse mais próximo ao Sapiens. Seu pai morava em Copaíba, que é uma região mais próxima do colégio do que a região de Mangabeira. Daniela decidiu então que seria mais prático sair da casa da mãe e morar com o pai.

A permanência na casa de seu pai foi agradável. *Eu passava a tarde em casa quando não tinha obrigações escolares e meu pai voltava no finalzinho da tarde. Era bem tranquilo.*

Após a conclusão da 1ª Série do EM, Daniela retornou para a casa da mãe. *Eu achei que o processo de me locomover para a escola a partir da casa do meu pai seria muito mais simples. Depois que eu vi que teria que andar de ônibus do mesmo jeito e que já estava acostumada com a região da escola, acabei voltando.* Nesse ínterim, Flávia e José haviam vendido o apartamento de Mangabeira e se mudado para uma residência maior na região Oeste de Mangabeira, onde residem até o momento das entrevistas. Essa nova casa possuía três quartos, dois banheiros, sala, copa e cozinha. Daniela passou a dividir o quarto com Helena, pois Patrícia havia conquistado o direito de um quarto apenas para si.

Daniela entende que sua relação com Helena é diferente da estabelecida com Patrícia. *Paramos de brigar mais cedo, até porque temos uma diferença etária maior do que a existente entre mim e Patrícia. Sempre fui responsável por cuidar dela, porque quando o meu padrasto saía para trabalhar à noite – ele trabalhava como vigilante à época – ficávamos sozinhas até a minha mãe chegar.*

A troca de escolas fez com que Daniela vivenciasse outra realidade. O Integração era uma escola pequena, com uma turma para cada série do Ensino Fundamental. O número de alunos em cada turma nunca era maior que trinta. Daniela sentia-se próxima de todos os professores. No Colégio Sapiens, existiam pelo menos quatro turmas de 1ª Série do Ensino Médio, muitos alunos em cada sala e os

professores tinham práticas pedagógicas bem diferentes daquelas a que ela estava acostumada.

A princípio, gostei bastante dessa pegada diferente dos professores. Era como se eu estudasse em um cursinho pré-vestibular. As aulas eram expositivas, os professores faziam muitas piadinhas, mas enfatizavam bastante os objetos de conhecimentos do currículo. Muitas dessas piadinhas e alguns dos macetes que eles ensinavam tinham conotações sexuais e misóginas, e, no começo, eu achava engraçado, mas depois de um tempo, o encanto se perdeu e eu criei resistência a esse tipo de abordagem.

Os meus professores preferidos passaram a ser aqueles que não tinham essa levada de cursinho, mesmo sabendo que o objetivo do Sapiens era que o Ensino Médio fosse um grande pré-vestibular. A propaganda da escola era construída em cima disso.

Esse desencanto com a metodologia pedagógica dos professores se refletiu no desempenho acadêmico de Daniela. Ainda que durante a 1ª Série do EM esse desempenho tenha sido parecido ao que ela apresentou durante o Ensino Fundamental, a partir da 2ª Série do EM, as menções dela já não eram tão boas. A rejeição da metodologia utilizada por boa parte dos professores foi o motivo pelo qual ela passou a chegar atrasada à escola e redirecionou sua atenção para as conversas com os amigos durante as aulas. Por vezes, os professores solicitavam que ela se sentasse em outro lugar para evitar que conversasse com suas amigas, mas isso não surtia o efeito desejado, pois após a troca ela reiniciava as conversas com os colegas mais próximos.

Alguns dos professores do Sapiens, no entanto, conseguiam fazer com que Daniela prestasse atenção em suas aulas. A professora de Literatura era maravilhosa. Demonstrava um pouco mais de interesse nos alunos que os demais professores. Sempre muito respeitosa, conversava com todos e sabia nossos nomes. Achava incrível o fato dela saber nossos nomes. Além disso, a forma como ela contava as histórias dos livros era bem legal e ela também fazia caracterizações incríveis.

A professora de Biologia também era sensacional. Eu a achava muito inteligente, porque as respostas que ela dava às nossas perguntas nunca eram baseadas apenas na Biologia. Ela sempre abordava outros ângulos e encadeava outros assuntos. Eu ficava admirada.

Durante o período no Sapiens, a principal diversão de Daniela e amigos era ir para o shopping de Ave Branca, cuja localização era próxima ao colégio. Mesmo que não houvesse um programa concreto, o shopping era o local em que eles se reuniam e passavam as tardes. iam ao cinema às vezes, e quando havia promoção nos ingressos, o título e o teor do filme pouco importavam.

Quando começou a última série de Ensino Médio, Daniela não havia escolhido a sua opção de curso de Ensino Superior. No Colégio Sapiens existia uma cultura de exaltação aos estudantes que, enquanto cursavam a 3ª Série do EM, conseguiam passar no vestibular de julho da Universidade de Brasília, e ela se sentia um pouco pressionada com isso, ainda mais porque entendia não ter uma preferência marcante por qualquer um dos cursos de Ensino Superior ofertados na UnB.

Entretanto, no decorrer daquele primeiro semestre, uma decisão administrativa da UnB que passou a exigir a declaração de conclusão do Ensino Médio como pré-requisito para o ingresso em seus cursos fez com que essa pressão de passar no vestibular do meio do ano sentida por Daniela sumisse. Ela chegou a fazer essa prova, mas como um teste.

No final daquele ano, ela optou por cursar Relações Internacionais, pois havia concluído um curso de Inglês e havia começado a fazer um de Francês. *Eu entendia que o caminho era esse porque gostava de Línguas Estrangeiras. Eu também sempre tive bom desempenho nas áreas de Matemática e de Ciências da Natureza, mas, naquela idade, não pensava nessas áreas como possíveis opções de carreira.*

Daniela não conseguiu entrar para o curso de Relações Internacionais por meio do Programa de Avaliação Seriada e nem pelo vestibular, e assim, decidiu fazer um curso pré-vestibular para melhorar suas chances de ingresso na UnB. As dúvidas sobre o curso ainda a assolavam, mas ela passou a olhar as áreas em que seu desempenho era melhor. Optou pelo curso de Licenciatura em Química, o que em seus planos, seria uma ponte para o curso de Medicina. Prestou o vestibular para esse curso e conseguiu ser aprovada.

7.4. Experiências transformadoras

O ingresso em um curso noturno na UnB fez com que Daniela precisasse de tomar uma decisão quanto ao seu local de moradia. A zona Oeste de Mangabeira é muito distante do campus Darcy Ribeiro, localizado na região central do DF e o

deslocamento noturno por meio de transporte público era perigoso. Uma de suas tias chegou a lhe oferecer um quarto no apartamento em que ela morava, perto do campus da universidade, mas quando Daniela descobriu que Sérgio, um de seus amigos do Colégio Sapiens, morador de Copaíba, também havia ingressado na Licenciatura em Química, ela decidiu voltar para a casa de seu pai e aproveitar as caronas ofertadas por Sérgio. Não saiu mais da casa de seu pai.

Daniela descreve a relação com seu pai como sendo tranquila, pautada em diálogos, em que pesem as diferenças de personalidade. *Nunca estivemos em um momento em que o meu relacionamento com ele pudesse ser classificado como péssimo.*

Meu pai é uma pessoa metódica, cheio de manias, talvez por ter morado sozinho por muito tempo. As coisas têm que ser da maneira dele e quando se trata de organização espacial das minhas coisas, eu sou um pouco desorganizada. Nesses momentos, nos desentendemos. Já fui bem mais bagunceira e ele sofreu com isso, mas venho melhorando. Ela também relata a mania de limpeza e a preocupação com sua segurança como características marcantes de Pedro com as quais ela precisou lidar e que sobre as quais foram necessárias algumas conversas para que meios-termos fossem estabelecidos.

O plano de Daniela era cursar a Licenciatura em Química à noite e estudar para o vestibular de Medicina durante o dia. No entanto, as suas vivências no curso escolhido foram mudando a sua decisão inicial. *Eu fui desistindo de trocar de curso. No primeiro semestre eu ainda tinha vontade de trocar, mas no semestre seguinte eu entrei no grupo de trabalho do Laboratório de Pesquisas em Ensino de Química (LPEQ) e decidi ficar na Licenciatura. Eu gostava muito do que fazia lá.*

Daniela estava procurando algo para fazer dentro da universidade, e uma de suas amigas, que trabalhava no LPEQ, a convenceu a participar das atividades desse laboratório. A realidade das atividades desenvolvidas no laboratório demorou a ser desvelada para Daniela, por causa de uma greve administrativa, mas assim que a normalidade foi reestabelecida, ela ficou encantada com o trabalho no LPEQ.

O laboratório era visitado duas vezes por semana por turmas de estudantes de escolas públicas e privadas da Educação Básica. As visitas eram guiadas pelos estudantes de graduação que trabalhavam no LPEQ e esses graduandos também eram responsáveis pela apresentação de experimentos temáticos.

A logística de trabalho no LPEQ era interessante. As apresentações eram elaboradas em uma linguagem acessível, sem aprofundamento, porque só quando os estudantes chegavam é que os graduandos descobriam quem eles atenderiam e qual o nível de aprofundamento que poderia ser utilizado.

Recordo-me de duas turmas que foram bem legais. Uma de crianças, acho que do 6° ou 7° Anos, bem pequeninhos. Outra com estudantes de um programa socioeducativo. Foram duas experiências bem diferentes. Recebíamos alunos de escolas públicas, privadas, Ensinos Fundamental e Médio de diferentes Regiões Administrativas, até mesmo dos municípios goianos mais próximos do Distrito Federal. Era possível ver diferentes realidades educacionais.

Mas após dois anos de trabalho no LPEQ, Daniela buscou novos ares. Poucas coisas mudavam na rotina de trabalho do laboratório e isso despertou nela o sentimento de que havia aprendido tudo o que aquele espaço podia ofertar. Saiu do LPEQ e candidatou-se a uma vaga no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), com o intuito de ter uma experiência dentro de uma escola de Educação Básica.

Permaneceu por dezoito meses no Pibid. As atribuições de um graduando inscrito nesse programa variam de acordo com o trabalho do professor supervisor. *Trabalhávamos doze horas semanais dentro da escola, sendo essas distribuídas segundo o interesse do supervisor. Poderíamos dar aulas expositivas, aulas práticas, aulas de monitoria. Dependia bastante das atividades e do interesse do professor naquela escola.*

Daniela passou os seis primeiros meses em que esteve no Programa no Centro de Ensino Médio Vermelho (C.E.M. Vermelho) de Gerivá. Foi uma boa experiência, em que pese o fato de não ter sido orientada adequadamente pelo supervisor. *Eu não aprendi nada de significativo com ele. Era do tipo que mandava os estudantes do Pibid se virarem. Era daqueles que não mostrava disponibilidade para nos acompanhar. A gente tinha muita liberdade, era tudo muito solto. Eu e os outros estudantes do Programa íamos nos virando, trocando experiências, conversando entre nós.* Boa parte do tempo em que permaneceu nessa escola foi distribuído no auxílio de estudantes com baixa visão e na elaboração de práticas de laboratório.

Após seis meses, o Programa foi retirado dessa escola e Daniela foi transferida para o Centro de Ensino Médio Amarelo (C.E.M. Amarelo) de Mangabeira, onde ficou

por um ano. Essa foi uma experiência de realidade escolar completa, *uma vivência de sala de aula mesmo*.

As diferenças começavam no calendário escolar, pois o regime do C.E.M. Vermelho era anual e o do C.E.M. Amarelo era semestral. Isso fazia com que o número de aulas semanais de Química fosse maior nessa escola nova.

A professora supervisora utilizava o laboratório de Ciências como sala de aula e os estudantes sentavam-se em grandes mesas. Nesse laboratório havia espaços para a alocação de estantes, onde ficavam dispostos os livros didáticos da professora. Várias eram as vezes em a supervisora passava uma pesquisa para os alunos e requeria que esses livros fossem usados como fontes.

A professora também dividia algumas de suas atribuições com os graduandos pertencentes ao Pibid. *Lá eu fiz um pouco de tudo. Preenchia diários de classes, planejava aulas junto com a professora, elaborava listas de exercícios, corrigia provas. No começo de cada semestre tínhamos reuniões para planejarmos o trabalho e escolhíamos um tema para que os alunos do Programa pudessem conduzir uma ou mais aulas. Eu gostava bastante.*

O desempenho acadêmico de Daniela na graduação foi bom nos dois primeiros anos, mas decaiu com o passar do seu tempo.

O primeiro dos dois motivos para não ter conseguido manter um desempenho acadêmico compatível com o que teve durante boa parte de sua Educação Básica foi o nervosismo que ela sentia ao fazer as avaliações de determinadas disciplinas, como Cálculo, por exemplo. *Eu ficava muito nervosa quando ia fazer provas. Não conseguia colocar o que sabia no papel. Eu senti dificuldades mesmo.*

O segundo fator para a queda em sua performance acadêmica foi o excesso de matérias em que se matriculou em determinados períodos letivos. A sua entrada no LPEQ fez com que ela tivesse que ir à UnB três vezes por semana durante o dia e, para não ter que ir em casa e voltar, aproveitava para pegar algumas disciplinas nos horários diurnos disponíveis. Ainda que isso a permitisse escolher os horários e professores que julgava convenientes, isso a sobrecarregou em determinados momentos.

Muitos professores a impressionaram durante sua estadia no curso de Licenciatura em Química. *O professor Marco Antônio, de Laboratório de Química Orgânica, era maravilhoso. Ele era atencioso e explicava tudo em detalhes. A professora de Laboratório de Físico-Química, Andressa, também era maravilhosa. Os*

professores da Divisão de Ensino, principalmente os mais antigos, com os quais tive contato por causa do LPEQ, eram muito bons. Ficaram marcados em minha memória por motivos para além dos acadêmicos. Mostravam-se preocupados e interessados com o que ocorria em nossas vidas de uma maneira mais ampla. Eu me sentia acolhida. Conversava muito com a professora Eduarda sobre assuntos familiares e sobre outros assuntos da minha vida.

Existiam também aqueles que não deixaram uma impressão boa em Daniela. Um dos professores de Fundamentos de Química – disciplina dividida em três módulos no semestre em que ela a cursou – *era terrível. Era nosso primeiro semestre e foi uma experiência traumática para todos. Ele aplicou uma prova cuja nota máxima possível era 10,0. A maior nota da sala foi a minha, 3,0. E isso em nosso primeiro semestre! Com o tempo, começamos a perceber quais são os professores que se importavam em explicar o conteúdo de maneira detalhada, os que não se incomodavam caso que você os procure, e os que são totalmente indiferentes aos estudantes de graduação.*

Essa indiferença demonstrada por alguns dos professores fazia com que Daniela optasse por estudar em casa quando os professores não exigiam a presença dos alunos em sala. Ela entendia que, em determinadas situações, não fazia mesmo muita diferença estar ou não estar na sala de aula.

O professor Brandão de Química Biológica, por exemplo, dispensava os alunos após serem transcorridos quarenta do total de cento e dez minutos que as aulas deveriam durar. E as dispensas ocorriam sem motivo aparente.

Outra aula em que sentia que sua presença na sala era indiferente era a de Química Analítica. *Nada era ensinado que não pudesse ser entendido com a leitura do livro-texto indicado pelo professor. O professor não fazia a chamada. Parecia não fazer questão da nossa presença.* Daniela relata que esse professor acabou virando motivo de piada entre os alunos, porque as suas listas continham os mesmos exercícios desde que ele havia entrado na UnB. *Ele tinha uma folha meio amarelada com as respostas dos exercícios. Em certa ocasião, esqueceu as folhas no carro. Assim que notou, pediu licença para nós e foi até lá buscar para poder conseguir corrigir os exercícios. Virou uma piada e as pessoas deixaram de frequentar as aulas.*

Enquanto esteve no curso, Daniela frequentou regularmente o Centro Acadêmico de Química (CAQUI), principalmente quando ficava na UnB durante todo o dia. Em certa ocasião participou da chapa que ganhou a eleição para a diretoria do

CAQUI. Sérgio era o presidente dessa chapa. *Eu não tinha função específica na diretoria do Centro Acadêmico, mas abri e limpei o espaço por um ano, aproximadamente.*

Daniela não tinha o costume de encontrar seus amigos do curso fora do ambiente da Universidade e seus arredores. *Morávamos em Regiões Administrativas distintas e ficava longe para nos reunirmos nos finais de semana. Íamos a alguns bares quando era possível, mas nada além disso. Eu ainda converso com alguns colegas de graduação, mas não existe muita proximidade. Os temas de nossas conversas geralmente são as oportunidades de emprego que surgem em escolas particulares.*

Sérgio, que nem pode ser considerado um amigo de graduação, é aquele com quem ela mantém contato mais próximo. Ele foi responsável pela indicação do nome de Daniela para a sua primeira experiência profissional como professora há dois anos. Uma das escolas privadas em que Sérgio trabalhava, o Colégio Lambda, iria assumir duas novas unidades e solicitou a ele indicações de pessoas que pudessem lecionar Química nessas unidades. Bastou a palavra de Sérgio para que Daniela fosse contratada.

7.5. A professora Daniela

Daniela iniciou a sua vida como professora de Química em uma situação inusitada.

Assumi as turmas de 9º Ano e das três séries do Ensino Médio das unidades Gerivá e Ipê Vermelho (outra das Regiões Administrativas do DF) do Colégio Lambda no último bimestre letivo, com a responsabilidade de fechar o ano letivo sem que houvesse maiores sobressaltos.

Logo em seus primeiros dias na unidade da Asa Norte, a realidade por vezes cruel das salas de aula se manifestou e Daniela entendeu que seria necessário possuir estrutura emocional sólida e uma fundamentação pedagógica adequada para lidar com a situação que se apresentou. *Na turma da 1ª Série existia uma aluna deficiente chamada Camila. A Coordenação Pedagógica solicitou que os professores avaliassem os estudantes com uma atividade e optei por pedir que os alunos se organizassem em grupos para a realização dessa atividade. A Camila me chamou no cantinho e perguntou se haveria a possibilidade de que eu sorteasse os nomes dos*

estudantes que comporiam os grupos porque ela nunca era escolhida por seus colegas. Aquilo foi um soco no estômago, porque eu era recém-formada e fiquei pensando que, ainda que façamos disciplinas, escrevamos artigos e tudo mais na graduação, não estamos realmente preparados para lidar com a situação de um aluno que tem uma condição especial pedir nossa intervenção para ter a mesma oportunidade que os outros. Aquilo foi muito marcante.

Existia um grupo de meninas que se sentavam próximas e a Camila participava dele, mas quando tinham que realizar alguma atividade, ela era abandonada por esse grupo. Essa observação fez com que eu entendesse a importância de prestar mais atenção nas relações interpessoais entre os estudantes nas salas de aula para controlar situações semelhantes.

Terminado o bimestre letivo, Daniela teve seu trabalho avaliado como muito bom pelos gestores do Lambda e foi convidada a preencher também a vaga deixada por Sérgio na unidade localizada em Ave Branca.

Decorridos um mês do novo ano letivo, a pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2 assolou o mundo e as aulas presenciais para alunos da Educação Básica foram suspensas no Distrito Federal. O Colégio Lambda decidiu manter a carga horária de aulas semanais, mas a maneira como essas aulas eram ofertadas mudou. Os professores passaram a transmitir as aulas de suas casas por meio de videoconferências. A maneira de avaliar os estudantes também foi modificada e as avaliações passaram a ser realizadas por meio de formulários on-line. O contato mais próximo com os estudantes deixou de existir, e até mesmo a presença deles nas atividades virtuais não foi a esperada por uma série de fatores, como a falta de acesso à internet e toda sorte de problemas pessoais enfrentados por muitas famílias da comunidade escolar.

Um fato importante ocorrido ainda no início da pandemia direcionou o olhar de Daniela para outro aspecto da realidade educacional brasileira. Ela e seu pai haviam começado a trabalhar em casa por causa das medidas de isolamento e Daniela julgou ser necessária a compra de uma cadeira mais confortável para suportar o tempo que passaria sentada em frente ao computador.

Quando foi ao hipermercado comprar essa cadeira, ela foi abordada por uma moça com uma criança no colo, que solicitou informações sobre o rótulo de um desodorante. As perguntas e a insistência da moça levaram Daniela a crer que essa jovem mãe não era alfabetizada. Aquela situação a entristeceu e causaram reflexões

que levaram Daniela a procurar alguns programas de voluntariado de alfabetização de adultos como uma forma de auxiliar pessoas em situações parecidas com a da moça no hipermercado. Acabou não encontrando muitos programas, apenas um na Universidade Católica de Brasília que não estava em funcionamento por causa da pandemia, mas a vontade de contribuir com a Educação para além do Ensino de Química floresceu e Daniela decidiu fazer algo a respeito. Para tanto, matriculou-se em um curso de Pedagogia em uma instituição particular de Ensino Superior na modalidade Educação à Distância.

Pesou também nessa decisão de cursar Pedagogia a sua percepção de que faltava a ela uma maior fundamentação pedagógica. Enquanto esteve na graduação, algumas das disciplinas que faziam parte do currículo do curso de Licenciatura em Química eram ofertadas na Faculdade de Educação (FE) e essas não foram cursadas com maior empenho por Daniela. As salas de aulas lotadas e os longos textos atribuídos pelos professores a desanimavam. *Gostava das aulas da Área de Ensino de Química, porque eram contextualizadas, mas as da FE, que eram pedagogia pura, eu tinha dificuldades em gostar. Eu passava, mas às vezes nem sabia como. No entanto, assim que entrei em sala de aula, senti falta de ter bagagem pedagógica teórica.*

Daniela também entende que outras possibilidades profissionais podem surgir a partir da conclusão do curso de Pedagogia, como a de trabalhar em um cargo burocrático, para criar e tomar decisões sobre políticas educacionais públicas. O que a levou a vislumbrar essa possibilidade foi a experiência vivida no hipermercado no início da pandemia e o entendimento de que possui boas capacidades de organização e planejamento, constatação originada a partir da reflexão sobre suas práticas no Centro de Ensino Médio Amarelo de Mangabeira e no Colégio Lambda. Essa reflexão sobre sua capacidade organizacional não vem desacompanhada da ressalva de que o tempo necessário para cumprir demandas que necessitem dessa capacidade é maior do que o normal. *Quando tinha que planejar aulas ou elaborar provas, eu levava mais tempo do que o razoável porque começava a fazer outras coisas e esquecia o que estava fazendo antes.*

Outra possibilidade profissional seria a de se transformar em uma professora de Educação Infantil. *Às vezes, quando estou dando aulas, sinto um bloqueio. Eu gosto de conversar com adolescentes, mas de vez em quando penso que lidar com crianças seria mais fácil.* Esse bloqueio pode estar relacionado à insegurança que

Daniela sentia em sala de aula. *Eu tenho um medo absurdo de falar besteira. Na sala de aula sempre escolhi as palavras com cuidado para não falar coisas erradas e depois ter que consertar.* Essa falta de segurança para dizer o que pensa se estende a outros contextos, como nos diálogos com seus amigos. *Quando meus amigos discutem algo e eu não sei direito do que se trata, eu tento não opinar.*

No início do ano em que as entrevistas foram realizadas, o esquema de aulas presenciais foi retomado pelo Colégio Lambda e Daniela voltou para as salas de aulas. O número de estudantes que ia à escola diariamente era reduzido e polos de transmissão das aulas presenciais foram montados para atender os alunos que optavam por permanecer em suas residências. Mesmo com essas adaptações, a rotina diária de trabalho de Daniela tornou-se parecida com o que era no período anterior à pandemia.

Ela preparava suas aulas com o intuito de instigar a curiosidade dos estudantes. Isso era feito com questionamentos iniciais que eram retomados na parte final das aulas. A inspiração para essa abordagem foi a metodologia utilizada pelos graduandos durante as apresentações dos experimentos do LPEQ para os estudantes de Educação Básica. *Eu sempre tentava fazer isso com os meninos em sala. Eu sempre tentava trazer curiosidades, utilizando essa metodologia de perguntas.*

Era intento de Daniela fazer com que seus estudantes pudessem compreender os conceitos básicos da Química. *Eu sempre tentei frisar com os meninos essa coisa do porquê. Eu nunca gostei muito de dizer logo que a densidade é uma razão entre a massa e o volume sem uma contextualização da importância dessa grandeza.* Daniela compreende que a desmistificação de crenças e de conhecimentos de senso comum são suas atribuições como professora de Química. *Todos os conhecimentos têm a sua aplicação e a sua importância. Uma vez eu contei a história da tragédia ocorrida no aniversário de uma influenciadora russa. Colocaram gelo seco na água da piscina para diminuir a temperatura da água e três dos convidados morreram intoxicados por isso. Frisei que isso poderia ser evitado caso os envolvidos tivessem conhecimentos químicos básicos.*

Daniela gostava de separar pequenos intervalos nas aulas para dialogar com os alunos, geralmente enquanto atribuía exercícios a eles. *Eu estava sempre buscando conversar com os alunos. Às vezes eles mesmos sentiam liberdade para me contar algo. De vez em quando, eu até utilizava o que era conversado para explicar*

algum dos objetos de conhecimento. Esse contato com os alunos, a troca de experiências, ver o crescimento pessoal deles durante o ano me motivava muito.

Mesmo com as valorizações desse contato e da troca de experiências, assuntos como o consumo de drogas lícitas e entorpecentes não fizeram parte das conversas entre professora e estudantes. Quando ensinei a função orgânica álcoois, eu usei o álcool etílico como exemplo na introdução do tema e apresentei músicas de sucesso que falavam sobre o consumo de álcool como uma ação natural. Eles falaram sobre as músicas que escutavam e fizemos uma discussão sobre os efeitos e perigos desse consumo. Nunca repreendi abertamente, mas sempre preguei que houvesse cuidado com a ingestão de álcool.

A relação construída com os estudantes era amigável e respeitosa. *Eu sempre pensei muito nessa questão de respeitar as individualidades dos meninos, do jeito que dava. Gostava mesmo de conversar com os alunos, e quando percebia que havia algo acontecendo com algum deles, eu o convidava para conversar comigo fora de sala, para tentar entender o que estava acontecendo e como eu poderia ajudar.*

Os cuidados com as palavras utilizadas em sala e com os estudantes eram características intencionais da prática pedagógica adotada por Daniela. Isso evitava que ela repetisse o comportamento de alguns de seus professores do Colégio Sapiens. *Eu nunca fui de fazer piadinhas durante as aulas, até porque não sou muito boa nisso. Brincava com os meninos no contexto das aulas, mas sempre evitava fazer o que eu não gostava que fizessem naquela época em que era estudante.*

Os estudantes percebiam esse cuidado com eles e às vezes testavam os limites estabelecidos por ela, como nas situações em que ela os deixava colocar músicas na caixa de som da sala enquanto realizavam atividades e eles selecionavam músicas com palavras inadequadas. *Eles me consideravam legal, tranquila. Acho até que permissiva. Em determinadas situações eu acabava precisando reafirmar quais eram os limites.*

Quando a conversa entre os estudantes durante a aula atrapalhava a sua aula, Daniela geralmente repreendia a turma toda. Nas ocasiões em que essa atitude era insuficiente para que o silêncio se estabelecesse, ela personalizava a repreensão. Caso nem isso resolvesse, Daniela trocava o estudante de lugar. *Nunca tive um problema grave com isso e nem tirei estudantes de sala por causa disso. Eu estabelecia um espaço de tempo para que eles conversassem no final das aulas e eles geralmente aguardavam esse momento para conversar.*

Tentar mediar com o diálogo situações que surgiam durante as aulas era uma ação rotineira na prática pedagógica de Daniela, até mesmo em casos de bullying. Um dos meus alunos do 9º Ano, diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista, tinha muita dificuldade de lidar com o excesso de barulho na sala de aula. Sempre que a aula se tornava barulhenta por algum motivo, ele ficava agressivo e falava uma série de palavras de baixo calão. Os outros alunos o respondiam na mesma moeda. Eu parava a aula e os repreendia. Sempre tentei mediar por meio do diálogo e de repreensões verbais quando a conversa não dava resultados.

O respeito e a cordialidade também eram os fundamentos das relações sociais estabelecidas com os outros professores, ainda que algumas das conversas que ouvia nas Salas dos Professores das unidades do Lambda contribuíram para que ela preferisse guardar distância de alguns de seus colegas. *Eu não entendia como as pessoas falavam certas coisas às nove horas da manhã. Eu sou muito séria e observadora. Estava sempre prestando atenção e quando escutava algo que não gostaria de ter escutado, não me aproximava mais da pessoa que havia falado aquilo. Fiquei assim depois de adulta. Sempre observo, em um grupo, as atitudes, a linguagem corporal, o tom de voz e o teor das falas de todos. Eu me afasto das pessoas cujas visões não são parecidas com as minhas. Converso, mas não quero ter uma relação próxima.*

Entre aqueles com os quais mantinha uma relação próxima estava o seu colega de cadeira de Química, Marcelo, que também atuava como Coordenador das Áreas de Ciências da Natureza e de Matemática. *Ele era uma pessoa muito atenciosa e cuidadosa em suas colocações. É uma coisa que admirava. Ele sempre foi muito receptivo, me ajudando tanto nos assuntos referentes à nossa disciplina quanto nos mais abrangentes.*

As relações pessoais de Daniela com os demais membros da Equipe Gestora do Colégio Lambda não eram diferentes das estabelecidas com estudantes e professores. Eram cordiais e respeitadas. Entendia não haver ingerência da gestão da escola em sua maneira de lecionar. *Não me sentia obrigada a dar aulas de determinada maneira e nunca era impedida de fazer algo que quisesse. Sempre tentei conversar com os estudantes sobre coisas importantes, como por exemplo, sobre a minha posição política quando perguntada. Tomava cuidado com o que dizia, mas expressava a minha opinião. Reclamações nunca chegaram até mim.*

O isolamento causado pela pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2 fez com que a maior parte das práticas culturais de Daniela se tornassem restritas ao que era possível de ser feito em sua residência. Ela já havia deixado de ir aos cinemas com frequência. *Não tenho mais tanta paciência. Gostava de ir às vezes a shows de comédia e de música.* No entanto, continua a ler livros (dramas e biografias), ainda que em um ritmo menor do que o de antes. *Não tem mais espaço para colocar livros na minha estante.*

Pouco antes de começarmos as entrevistas, Daniela saiu do Colégio Lambda. Entendia que não estava mais conseguindo contribuir para o crescimento dos alunos como imaginava ser possível. Decidiu recolher-se, descansar e aguardar o momento oportuno para a volta.

7.6. Sobre o retrato de Daniela

Daniela pode ser considerada como uma pessoa oriunda das classes médias. Essa inferência é baseada nas informações sobre as profissões de seus pais (contador e assistente administrativa em órgãos públicos), nas regiões habitadas por seu grupo familiar (Barbatimão, Mangabeira e Copaíba, três Regiões Administrativas do Distrito Federal classificadas como sendo de renda média), no número de cômodos existentes em suas residências e nas estruturas das principais escolas em que cursou a Educação Básica (Escola Salesiana São Bernardo, Educandário Integração e Colégio Sapiens).

A curiosidade que Daniela afirma possuir (*Sempre fui muito curiosa, de ficar pedindo ao meu pai para me explicar as coisas, de perguntar o porquê disso e daquilo*), **a sua disposição para a leitura** (*Eu gosto bastante. Sempre li de tudo*), a sua coleção de livros (*Não tem mais espaço para colocar livros na minha estante*) e o seu bom desempenho acadêmico durante a Educação Básica (*eu conseguia tirar boas notas nas avaliações, fazia as tarefas de casa e os trabalhos regularmente*) são indicativos de que ela possui o princípio de **boa vontade cultural**.

Esse princípio aparece também na insegurança dela em comentar assuntos sobre os quais pensava não ter domínio (*Quando meus amigos discutem algo e eu não sei direito do que se trata, eu tento não opinar*) e em seu medo de falar algo inapropriado durante as aulas (*Eu tenho um medo absurdo de falar besteira. Na sala*

de aula sempre escolhi as palavras com cuidado para não falar coisas erradas e depois ter que consertar).

É possível inferir que o **ascetismo** guia algumas das ações relatadas por Daniela. São indicativos disso: o seu comportamento com os alunos (*Brincava com os meninos no contexto das aulas, mas sempre evitava fazer o que eu não gostava que fizessem naquela época em que era estudante*), seu comportamento na Sala dos Professores (*Eu não entendia como as pessoas falavam certas coisas às 9 horas da manhã. Eu sou muito séria e observadora. Estava sempre prestando atenção e quando escutava algo que não gostaria de ter escutado, não me aproximava mais da pessoa que havia falado aquilo*).

A disposição para a sociabilização existente em Daniela pode ser percebida a partir dos seus relatos de ter construído laços de amizade com desembaraço no Educandário Integração (*Quando eu entrei no Integração [...] eu lembro de ter feito amizades facilmente*), do seu comportamento em sala de aula quando era estudante (*eu era uma boa aluna, mas conversava demais*) e quando era professora (*Eu estava sempre buscando conversar com os alunos*).

É importante ressaltar, no entanto, que houve, com o passar do tempo, uma mudança nesse comportamento (*Estava sempre prestando atenção e quando escutava algo que não gostaria de ter escutado, não me aproximava mais da pessoa que havia falado aquilo*). Compreendemos ser possível imputar dois sentidos a essa mudança: o primeiro é a constatação de que a disposição para a sociabilidade de Daniela não é transferível à todos os contextos sociais por ela vivenciados, tornando-se ativa apenas em seu contato direto com os seus estudantes e tornando-se inativa em grupos de desconhecidos; o segundo é o entendimento de que essa disposição caminha para entrar em um estado de vigília total, e doravante Daniela não será capaz de se sociabilizar em nenhum de seus domínios da prática com a mesma facilidade.

É possível perceber que Daniela preza o cuidado com que criou e manteve as suas relações interpessoais com os alunos. Essa **disposição para o estabelecimento de relações respeitadas com os estudantes** pode ter sido originada a partir de uma vontade de rejeitar o comportamento da maior parte dos professores do Colégio Sapiens (*sempre evitava fazer o que eu não gostava que fizessem naquela época em que era estudante*), ou no interesse em emular o que admirava em uma de suas professoras dessa mesma escola (*Demonstrava um pouco mais de interesse nos alunos que os demais professores. Sempre muito respeitosa,*

conversava com todos e sabia nossos nomes. Achava incrível o fato dela saber nossos nomes), e dos professores da Divisão de Ensino de Química na Universidade de Brasília (Mostravam-se preocupados e interessados com o que ocorria em nossas vidas de uma maneira mais ampla. Eu me sentia acolhida). Frisamos que a principal qualidade que ela admira em um de seus colegas é justamente o cuidado com que Marcelo se expressa (Ele era uma pessoa muito atenciosa e cuidadosa em suas colocações).

Cabe-nos ressaltar que essas duas primeiras disposições inferidas apontam também para uma contraposição ao comportamento de sua mãe (*a minha mãe é uma pessoa mais introvertida, mais na dela. Um pouco mais fria. Nunca fomos próximas, muito por conta da rigidez com que ela me tratava*). A permissividade ocasional que ela apresentava em sala pode ainda ser reputada a esse movimento de afastamento da maneira como a mãe a tratava.

A dificuldade em se concentrar aparece em suas conversas nas salas de aula enquanto estudante (*Eu sempre fui conversadeira. A vida escolar inteirinha!*) e no longo tempo que utilizava para realizar algumas atividades, tanto quando aluna (*quando ia fazer uma prova e tinha muito tempo disponível, eu cochilava ou ficava olhando para o nada até conseguir responder a avaliação*) quanto quando professora (*Quando tinha que planejar aulas ou elaborar provas, eu demorava muito para fazer isso porque começava a fazer outras coisas e esquecia o que estava fazendo antes*). É importante pontuar que essa **disposição para a desatenção** não a impediu de ter um desempenho acadêmico notável durante a Educação Básica e nem a impede de entender possuir boa capacidade organizacional.

O momento em que Daniela iniciou a sua carreira como professora é cheio de especificidades. Logo no início do seu primeiro ano letivo como professora titular, as medidas de isolamento social fizeram com que o único contato com seus estudantes se desse por meio de videoconferências. No ano seguinte, as medidas foram relaxadas e ela pode retornar à sala de aula, mas muitos de seus estudantes não retornaram. Assim, boa parte das experiências profissionais relatadas no retrato de Daniela se deram em um contexto em que havia um número reduzido de alunos presentes em suas turmas.

Os depoimentos de Daniela sobre sua prática docente nos levam a crer que, ela incorporou alguns princípios que se encontram inseridos no arcabouço do modelo ético freiriano.

Saber escutar é um pilar importante da relação que ela estabeleceu com os estudantes no período em que trabalhou como professora (*Gostava mesmo de conversar com os alunos, e quando percebia que havia algo acontecendo com algum deles, eu o convidava para conversar comigo fora de sala, para tentar entender o que estava acontecendo e como eu poderia ajudar*). Essa compreensão é uma das bases da ética freiriana. Seja por causa de sua sociabilidade ou de sua disposição para estabelecer relações respeitadas com os alunos, Daniela praticava o ato da escuta em suas aulas. Escutava para ser escutada. Era uma maneira de acolher, tal qual era acolhida nos tempos de Universidade de Brasília pela professora Eduarda.

Durante as aulas, Daniela buscava estabelecer laços entre os objetos de conhecimento presentes nas orientações curriculares e os saberes dos estudantes (*Às vezes eles mesmos sentiam liberdade para me contar algo. De vez em quando, eu até utilizava o que era conversado para explicar algum dos objetos de conhecimento*). Essa atitude também remete à concepção freiriana de ser necessário o respeito aos saberes dos educandos. Cabe ressaltar que Daniela não deixou claro se debatia com os alunos a razão de ser daqueles conhecimentos de senso comum, mas o fato dela utilizar esses conhecimentos pode ser entendido como um passo nessa direção.

O interesse de Daniela em cursar Pedagogia para aprender a lidar melhor com as dificuldades que enfrentou enquanto esteve em sala de aula é evidência de que ela refletia sobre a sua prática docente. Esse movimento, na perspectiva ética freiriana, é fundamental para o crescimento dela enquanto professora. Essa reflexão fomenta a constatação do inacabamento dela enquanto pessoa e conseqüentemente a leva a buscar novos conhecimentos. Esses novos conhecimentos levam à novas reflexões que reiniciam o ciclo. É um moto-contínuo.

Deixamos para analisar por último aquele que entendemos ser o ponto em que a prática pedagógica de Daniela encontra sua sustentação. A verbalização do desejo de querer bem aos estudantes (*ver o crescimento pessoal deles durante o ano me motivava muito*) é prova cabal de que ela possui o atributo essencial para ser uma professora e, mesmo que ainda seja uma percepção inconsciente, é o passo mais importante na caminhada em direção para a compreensão da Educação como um empreendimento humano. Na perspectiva freiriana, é uma chancela do compromisso dos professores com uma prática específica da humanidade.

8. MARCOS

Marcos, 45 anos, é professor do quadro efetivo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) desde 1999. Lecionou Química para turmas das três séries do Ensino Médio até 2006, quando decidiu aceitar um convite para trabalhar em uma Sala de Recursos Generalista que atende estudantes com deficiências em uma escola que oferta a etapa do Ensino Fundamental – Anos Finais (EF – AF) na cidade de Ipê Vermelho.

Nos primórdios de sua vida profissional, Marcos também lecionou Química em escolas particulares e em uma instituição de Ensino Superior. Nessa última exerceu por um breve período a função de Coordenador do Curso de Química.

Graduou-se em Licenciatura em Química na Universidade de Brasília (UnB), especializou-se em Docência do Ensino Superior e no momento das entrevistas, cursa Design de Interiores em uma instituição privada de Ensino Superior.

Iniciou sua vida escolar em uma escola pública do Distrito Federal (DF), foi transferido por seus pais para uma instituição particular de caráter confessional no início da etapa de EF – AF. Ao final dessa etapa, transferiu-se para outra escola privada, onde cursou o Ensino Médio antes de ingressar na UnB em sua terceira tentativa.

É divorciado e tem um filho de 12 anos, Eduardo, cuja guarda é compartilhada. Mora sozinho em uma casa com suíte, outro quarto, salas de jantar, de estar e cozinha integradas, uma grande varanda e uma ampla área verde, em que se destaca um espaço utilizado como campo de futebol. Essa residência é situada nos arredores de Ipê Vermelho, Região Administrativa (RA) do DF cujo perfil de renda é classificado como de renda domiciliar média – alta.

Natural de Cruzópolis, cidade interiorana localizada na região Sul do Brasil, veio com seus pais morar em Ipê Vermelho quando tinha quatro anos de idade. Seu pai, Alfredo, 64 anos, graduou-se em Educação Física e é professor aposentado da SEEDF. Sua mãe, Marta, 64 anos, não concluiu a Educação Básica e era a principal responsável pela organização do lar da família, ainda que tenha trabalhado em determinadas ocasiões quando a complementação da renda familiar foi necessária.

Marcos é o mais velho dos três filhos de Alfredo e Marta. Mateus, 40 anos, é graduado em Educação Física, assim como o pai, mas não exerce essa profissão no

momento das entrevistas. Sua irmã caçula, Mariana, 35 anos, é odontóloga e atende em seu consultório.

Apresentamos, a seguir, um retrato de Marcos baseado em três conversas, cada uma com duração aproximada de uma hora, realizadas por meio de videoconferências, feitas em intervalos aproximados de trinta dias entre elas.

8.1. A saída do sul do Brasil

Alfredo veio para Brasília em busca de oportunidades que a pequena Cruzópolis não oferecia. Enquanto esteve no Sul, *a vida era difícil, mas ele fazia de tudo. Por exemplo, ia para a Argentina de chalana comprar alimentos para vender no Brasil*. Alguns de seus irmãos já haviam se estabelecido na capital do Brasil e o incentivaram a fazer o mesmo. Trabalhou em uma loja de autopeças enquanto cursava Educação Física em uma instituição privada de Ensino Superior. Quando se formou, prestou alguns concursos públicos, como os da Polícia Federal e o da Secretaria de Educação. Foi aprovado nesses dois, e como os salários eram similares naquela época e a vida como policial federal prometia muitas viagens, optou pela vaga de professor. Sua primeira providência após a posse foi trazer Marta e Marcos para viverem com ele.

Marcos não tem recordações significativas do tempo que passou em Cruzópolis antes de chegar a Ipê Vermelho. Lembra-se vagamente da primeira casa alugada em que morou após sua chegada. Era uma casa simples, com dois quartos, sala, cozinha e uma área de serviço. Os primeiros anos foram turbulentos, pois a realidade financeira a que Marta foi apresentada não correspondeu às expectativas criadas pelas promessas de Alfredo. Apesar dessas dificuldades financeiras iniciais, a família perseverou em seus objetivos de construir sua vida longe de Cruzópolis e o nascimento de Mateus foi uma reafirmação de que o Distrito Federal seria o local em que esse núcleo familiar se estabeleceria e teria uma vida digna.

Por conta dessa realidade, Marcos iniciou sua vida estudantil em uma escola pública, o Centro de Ensino Azul (C.E. Azul), na etapa do Ensino Fundamental – Anos Iniciais (EF – AI). Essa escola tinha duas estruturas térreas paralelas que abrigavam as salas de aula, um corredor entre elas e um espaço para a prática de Educação Física. Situava-se em uma localização próxima à escola onde o pai dele trabalhava, o que facilitava a tarefa de Alfredo de levá-lo e buscá-lo. Muitas vezes esse trajeto era

feito com o auxílio de bicicletas, com a de Marcos presa por uma corda à de seu pai. A estrutura do C.E.M Azul e a maneira como chegava até ele são as únicas recordações vívidas dessa sua primeira experiência escolar.

Enquanto Marcos cursava essa etapa da Educação Básica, a situação econômica da família melhorou gradativamente por causa da melhora do salário de Alfredo na Secretaria de Educação. Nem o nascimento de Mariana alterou essa nova realidade. Com isso, a família pôde trocar de residências algumas vezes nesse período, sempre em direção ao centro de Ipê Vermelho, que era mais desenvolvido. Essas mudanças eram sempre bem-vindas para todos, pois as dependências das casas alugadas eram cada vez maiores.

Outro sinal de que a estabilidade havia chegado foi a entrada de Alfredo para o Rotary, o que permitia ao núcleo familiar ter uma vida social mais movimentada.

8.2. A escola confessional

Essa nova realidade financeira permitiu que Marcos fosse transferido no início da etapa do Ensino Fundamental – Anos Finais para uma instituição privada, a Escola Adventista de Ipê Vermelho, onde permaneceu até o dessa etapa.

O espaço físico ocupado pela nova escola era menor que o da anterior, com menos salas de aula disponíveis, ainda que houvesse uma quadra poliesportiva, uma cantina e uma capela. O que se destacou imediatamente, aos olhos de Marcos, foram os recursos pedagógicos disponíveis para professores e estudantes do Adventista, como os quadros brancos de melamina, que permitiam a utilização de pincel, instrumento cujo uso não era disseminado naquela época.

Outra diferença entre as escolas foi a obrigatoriedade de que os estudantes frequentassem a capela diariamente, no início das aulas. Houve um estranhamento inicial, principalmente porque a família de Marcos era de origem católica, mas Alfredo e Marta não tinham a percepção de que havia a intenção da escola em doutrinar seu filho. Havia um respeito da Escola Adventista à diversidade religiosa dos estudantes.

A experiência de estudar nessa escola de perfil confessional fez com que Marcos desenvolvesse sua fé nos preceitos do Cristianismo, ainda que, nos últimos anos, ele tenha começado a se questionar sobre essa fé.

Eu sempre fui uma pessoa de muita fé, de sentir em minhas orações que tudo que peça ou deseje vai ser conquistado lá na frente. Vejo com bons olhos essa

experiência religiosa que tive na Escola Adventista. Sempre tive muita fé, não teve um momento em que não tive. Mas percebi que, com o passar do tempo essa fé diminuiu um pouco. Talvez por causa das frustrações da vida ou por não ter certeza da validade do que peço. Mas não creio que esteja perdendo a fé. Acredito em Deus e acredito ser muito abençoado. Começo minhas orações diárias expressando muita gratidão.

O professor Luiz, um de seus professores na Escola Adventista, é considerado por ele o melhor de todos os que fizeram parte da sua vida escolar. Lecionava História e Geografia, e as qualidades que o diferenciava dos demais eram o seu relacionamento com os estudantes e a sua competência profissional.

Ele dominava muito bem o conteúdo, era extremamente didático. Eu sempre tive muita dificuldade em História e quando você encontra alguém que tem esse feeling de alcançar o aluno pedagogicamente, chama a sua atenção. Mas além disso, era um professor que atuava para além do pedagógico, para além da disciplina dele. Agia como um paião da turma. A maneira como ele conversava conosco era especial. Se alguém perguntar para os meus colegas da minha turma, o professor Luiz certamente será lembrado como alguém que ocupa um lugar de destaque nas lembranças dos tempos de Escola Adventista. Várias foram as ocasiões em que conversamos em particular, sentados na mureta da escola. Eu o tinha como um segundo pai.

No período passado na Escola Adventista, Marcos teve rendimento acadêmico mediano, com exceção do desempenho em Matemática, que era acima da média. *Nunca fui estudioso. Considero-me inteligente e tenho facilidade em aprender, mas nunca tive vontade de estudar para ser o melhor da turma. Eu era imaturo.*

Além da imaturidade, não havia orientações provenientes de seus pais sobre a necessidade de se dedicar aos estudos para ter mais possibilidades de sucesso em seu futuro. A orientação dada era de que ele não poderia tirar notas abaixo da média, mas não havia um acompanhamento diário que o auxiliasse em suas dificuldades, para que essa orientação fosse devidamente cumprida.

Dentro do possível, e às vezes do quase impossível, meu pai sempre me proporcionou a oportunidade de frequentar boas escolas e bons cursos. Mas entendo que ele não compreendia exatamente a importância da Educação na vida das pessoas, mesmo sendo um professor. Ele nunca foi negligente, mas penso que eu poderia ser mais bem orientado. Ele não me acompanhava diariamente. Queria apenas ver uma boa nota no final do bimestre.

Para auxiliar seu processo de aprendizagem nesse período, Marcos contava com os livros didáticos e uma coleção de enciclopédias. Não estavam à sua disposição livros paradidáticos e nem qualquer outro tipo de literatura.

As práticas culturais da família eram restritas. Marcos não se recorda de frequentar bibliotecas, teatro e cinema com os pais. Conheceu os monumentos do Distrito Federal, mas nada além disso. *Acho que por causa das dificuldades financeiras e culturais dos meus pais.*

O tempo passado na Escola Adventista também agraciou Marcos com um amigo muito especial, Carlos. *É meu amigo, meu irmão até hoje! Minha mãe o tem como um filho. Uma pessoa que sempre viveu dentro da minha casa. Em determinados finais de semana ele chegava comigo lá em casa depois da escola e só saía no domingo à noite. A única coisa que não temos em comum é o sangue. A nossa relação, o nosso respeito, o nosso carinho, e principalmente, a nossa confiança mútua são incríveis.*

A amizade, que se estabeleceu no primeiro ano em que ambos começaram a estudar na Escola Adventista, é mantida até o presente graças à cumplicidade sentida por ambos e ao fato de terem cursado as etapas do Ensino Médio e Ensino Superior também juntos, além de terem seguido o mesmo caminho profissional, como professores da SEEDF (sempre em escolas diferentes) e de escolas privadas (algumas vezes juntos).

Carlos era humilde, inteligente e bom amigo. A maneira leve como ambos encaravam os dilemas que suas vidas lhes apresentavam era revestida de simplicidade.

Tudo estava bom. Nós nos adaptávamos a qualquer ambiente. Era uma vida simples, honesta e muito divertida. Não tínhamos acesso a luxos, mas fazíamos o possível para nos divertirmos e não ficarmos frustrados. Desconhecíamos a palavra prepotência, porque viemos de famílias humildes. Talvez, para nós, o que tínhamos era o melhor. Essa humildade vem da nossa família, nós só a fortalecemos.

Nessa época, Alfredo e Marta começaram a trabalhar com a venda de alimentos como meio de aumentar a renda familiar. Alugavam estandes em eventos comemorativos que ocorriam de maneira sazonal em Ipê Vermelho para vender churrasquinhos e pratos como o Arroz Carreteiro. Marta era responsável por boa parte do trabalho e Alfredo atuava na retaguarda. Isso os permitiu matricular Mateus e

Mariana em escolas particulares e Marcos na melhor escola de Ensino Médio de Ipê Vermelho.

8.3. A busca pela vaga na Universidade de Brasília

Os anúncios do Colégio Pedro Álvares Cabral afirmavam ser essa a instituição que melhor preparava seus estudantes para o vestibular da UnB na cidade de Ipê Vermelho. Influenciados por essa propaganda, Alfredo e Marta matricularam Marcos no Pedro Álvares para cursar a etapa do Ensino Médio. O espaço físico dessa escola era pouco maior que o da Escola Adventista, com as salas de aulas organizadas em uma edificação com dois pavimentos, uma quadra poliesportiva e um espaço verde, para onde os estudantes se dirigiam no intervalo entre as aulas.

A postura em sala de aula dos professores do Pedro Álvares era bem diferente da adotada pelos professores da sua escola anterior. *A grande maioria dos professores já tinha uma leveza, uma malemolência. As aulas desses professores eram shows.*

Adalberto, professor de Educação Física, *era um paizão, com quem mantínhamos uma relação de amizade fora do ambiente escolar. Nos juntávamos fora da escola para fazer festa. Nada fora do contexto daquela época. Era tudo era muito saudável. Esses professores que buscavam criar um laço com os alunos sempre se sobressaíram.*

Edvaldo, *tinha uma didática muito boa. Passei a gostar de Física por causa da maneira como ele explicava. Além disso, era uma pessoa tranquila e estava sempre de bom humor, brincando com a turma. Apelidava um ou outro e geralmente chegava em sala contando uma história. Essas atitudes, para quem era adolescente naquele tempo, faziam com que o idolatrassemos. Passei a enxergar a possibilidade de existir leveza no processo de ensino-aprendizagem.*

As menções que Marcos obtinha nas avaliações dos componentes curriculares desses professores destacados eram maiores que as recebidas nas avaliações dos outros componentes, que eram apenas as necessárias para ser aprovado. Exceções feitas às menções em História e Geografia, componentes em que ele se recorda de ter precisado fazer avaliações de recuperação.

Nesse período de três anos, Marcos fez novas amizades. Lucas e Wando passaram a ser companhias constantes. Ainda mais porque Carlos havia escolhido

cursar o Ensino Médio em um internato adventista localizado no interior de Goiás. A distância entre as cidades separou os antes inseparáveis amigos. Por pouco tempo, diga-se, visto que Carlos retornou a Ipê Vermelho após um ano e também matriculou-se no Pedro Álvares. Foi como se aquele tempo em que estiveram fisicamente distantes não tivesse ocorrido.

A vida social de Marcos e seu grupo de colegas próximos tornou-se agitada, principalmente por conta das participações em eventos festivos, onde ocasionalmente ingeriam bebidas alcoólicas, e em outras atividades, como a prática de esportes e idas ao cinema.

Findo o Ensino Médio, Marcos escolheu cursar Arquitetura e Urbanismo na Universidade de Brasília. Chegou a alcançar a nota suficiente para aprovação na prova de habilidades específicas, mas o seu desempenho nas outras provas do vestibular foi apenas mediano, o que o impediu de conseguir a vaga.

Era uma exigência de Alfredo e Marta que Marcos estudasse na Universidade de Brasília. Eles não cogitavam a possibilidade de ele cursar Arquitetura e Urbanismo em uma instituição particular de Ensino Superior.

Como meio de viabilizar o ingresso na Universidade de Brasília, Marcos foi matriculado em um dos pré-vestibulares mais caros do Distrito Federal, localizado em Gerivá.

O investimento financeiro para que Marcos cursasse esse pré-vestibular foi grande e demandou mudanças na rotina da família. Marta passou a trabalhar como secretária em um centro radiológico. Mateus e Mariana foram transferidos da rede particular para a pública para que houvesse a folga necessária no orçamento.

Marcos, no entanto, não se dedicou o suficiente para que o investimento financeiro alcançasse o objetivo proposto. Não só faltavam pré-requisitos para compreender o que lhe era ensinado nas aulas como também maturidade para encarar esse desafio com o empenho necessário.

Decidiu trocar a opção de curso para a Matemática, mas também não conseguiu ser aprovado naquela oportunidade.

Marcos continuou no curso pré-vestibular por mais um semestre, mas decidiu mudar de atitude completamente. Não mediu esforços para alcançar o resultado desejado. Resolveu trocar sua opção de curso mais uma vez, e escolheu um curso que possuía, na época, uma baixa nota de corte para o ingresso, a dupla habilitação (Bacharelado e Licenciatura) em Química.

A escolha desse curso também passava por um entendimento de que era possível que as aulas práticas nos laboratórios fossem interessantes.

Esse foi o vestibular em que Marcos, 18 anos recém-completos, concretizou o anseio parental de que ele conseguisse uma vaga em um curso na Universidade de Brasília.

8.4. UnB: imaturidade inicial, orgulho e crescimento

Ingressar na UnB trouxe a Marcos, além da satisfação em concretizar o desejo de seus pais, um sentimento de orgulho muito grande. *Naquela época, não era fácil passar no vestibular da UnB, à despeito de eu ter escolhido um curso com uma das menores razões entre os números de candidatos e de vagas. Para mim, era inimaginável, e eu me sentia tão orgulhoso que, já no primeiro semestre, comprei a minha camisa estampada com o logotipo da UnB e assim que pude adquirir meu carro, coleí nele um adesivo com a inscrição: Química – UnB.*

No entanto, ele demorou a compreender o real significado de estudar em uma instituição de Ensino Superior. *De uma maneira geral, entramos na universidade muito novos, com 17 ou 18 anos, e não sabemos qual é propósito daquilo e nem o que realmente queremos para a nossa vida. A UnB era um mundo, e levou tempo até eu me dar conta do que estar ali significaria para meu futuro. Quase me dei muito mal lá por conta dessa demora em compreender isso.*

Sentiu também uma grande diferença no relacionamento entre os professores universitários e os graduandos. *Vários dos professores com quem tive aulas não tinham empatia, não tratavam os estudantes com respeito. Muitas vezes tínhamos que ser autodidatas, pois, mesmo que os professores tivessem domínio sobre os objetos de conhecimento, não os ensinavam de maneira didática. Era difícil de lidar com isso, porque poderíamos ser mal interpretados caso perguntássemos algo durante a aula ou até mesmo depois. Parecia não haver envolvimento emocional de grande parte dos professores naquele processo. As aulas eram sérias, secas.*

Uma das poucas exceções foi a professora Marcela, de Química Experimental, que tinha uma prática que caracterizo como maternal, de abraçar, olhar, tentar compreender, saber das dificuldades, propor caminhos alternativos. Sempre me tratou de maneira respeitosa e diferenciada. Ou seja, além de ser extremamente competente, com didática, tinha empatia.

A vida social de Marcos durante o período em que esteve na universidade foi movimentada. Nos intervalos entre as aulas, ele geralmente se juntava aos outros graduandos no Centro Acadêmico de Química para conversar ou para disputar partidas de truco, dominó ou tênis de mesa. Esses momentos permitiram que os vínculos construídos dentro das salas de aula fossem estendidos à vida fora da Universidade de Brasília, e ele e amigos frequentavam festas e realizavam pequenas viagens juntos.

Um desses amigos, no entanto, não era novo. Carlos, após algumas tentativas frustradas de ingressar na UnB, decidiu trilhar o mesmo caminho e ingressou no curso de Química no semestre posterior em que Marcos havia conseguido seu acesso. Isso os permitiu compartilharem o trajeto de aproximadamente quarenta quilômetros entre as suas casas e o campus da Universidade e principalmente as vivências dentro e fora das salas de aula, com os mesmos olhares de quando eram crianças que estudavam juntas na Escola Adventista de Ipê Vermelho. *Muitos de nossos amigos iam almoçar em restaurantes self-service onde a comida era gostosa e cara. Eu e o Carlos íamos felizes para o Restaurante Universitário, onde conhecíamos as servidoras pelo nome. Nunca tivemos problemas com isso. Era uma vida simples, honesta e muito divertida.*

De uma maneira geral, o rendimento acadêmico de Marcos no Ensino Superior foi mediano, exceção feita ao seu desempenho nas disciplinas experimentais, cujas menções foram sempre muito boas. As razões para esse desempenho mediano foram distintas.

Nos dois semestres iniciais a imaturidade e a falta de comprometimento custaram-lhe tempo. A estratégia de estudar apenas o necessário para obter as notas suficientes para a aprovação falhava em determinados momentos, e algumas disciplinas tiveram que ser cursadas novamente.

A partir do terceiro semestre, Marcos passou a dividir o seu tempo entre o curso e o emprego. Ele começou a trabalhar como professor de Química na Secretaria de Educação em regime de contrato temporário. Ele sentia que precisava ter a sua própria fonte de renda, ainda que entenda hoje que essa situação poderia ter sido resolvida de outra maneira. *O meu pai deveria ter batido na mesa e dito que eu não precisaria começar a trabalhar naquele momento, que deveria me dedicar aos estudos lá na Universidade porque ele continuaria a me apoiar financeiramente. No entanto,*

acredito que quando eu comecei a trabalhar, ele pensou que um dos problemas que tinha se resolveu.

A perspectiva de Marcos sobre a dinâmica de sua relação com Alfredo havia mudado naquela época. Isso aconteceu ainda durante o período em que cursava o primeiro semestre de curso, por causa de uma frase dita por Marta em uma conversa casual dentro do carro enquanto Marcos pegava uma carona com ela para retornar da Universidade. *Minha mãe virou para mim e disse: Sabia, Marcos, que você não é filho do Alfredo? Só consegui responder: Sério, mãe? Aquilo não me afetou em um primeiro momento, porque sempre me senti tão preenchido pelo amor do meu pai, que não me importei. No entanto, algumas experiências que tive com ele passaram a ter um novo significado. Às vezes eu achava que recebia de meu pai um tratamento diferenciado do dado por ele a meus irmãos. Ele era mais rígido comigo, mas sempre achei que era imaginação minha. A partir daquele momento em que minha mãe disse aquilo, passei a acreditar que realmente havia diferenças na maneira como era tratado pelo meu pai e que isso se devia ao fato de não ser filho biológico dele.*

Ainda que a perspectiva de Marcos sobre a relação com seu pai tenha sido alterada, a dinâmica do relacionamento não sofreu grandes mudanças, até mesmo porque eles nunca conversaram sobre esse assunto desde aquele dia em que Marta fez a revelação. *Sou eternamente grato a meu pai. Devo minha vida a ele. Pai é quem cria, quem está presente. Meu pai abraçou a mim e a minha mãe quando nos trouxe de Cruzópolis. O fato de ter recebido ocasionalmente um tratamento diferenciado está superado, ainda que apenas depois de adulto ouvi meu pai dizer que me amava. Foi há dez ou quinze anos atrás. Não me lembro dele ter dito isso antes. Ele me disse que eu era o filho que ele tinha orgulho de ter e me agradeceu por eu ser quem sou. Ele me enalteceu. Não falou do Mateus e nem da Mariana, falou de mim.*

As relações de Marcos com os irmãos são marcadas por conflitos e reaproximações.

Mateus, que já trabalhou como educador físico, é o responsável atual pelo gerenciamento do restaurante em um centro comercial de Ipê Vermelho que Alfredo adquiriu após ter se aposentado na Secretaria de Educação. A relação entre ele e Marcos era conflituosa enquanto ambos dividiam o mesmo teto. *Ele era muito nervoso, não sabia perder, sempre achava que estava certo. Eu exigia que ele me respeitasse como irmão mais velho, e nas vezes em que ele não fazia isso, brigávamos. Hoje entendo que ele amadureceu muito e que me vê com orgulho e me*

dá o devido respeito. Ele me escuta mais. Eu também aprendi a respeitar o espaço dele e a lidar com ele de uma maneira geral.

Já a relação entre ele e Mariana é ruim, no momento. Marcos entende que ela possui uma profissão de alto retorno financeiro, mas que seu comportamento perdulário a atrapalha na construção de uma situação financeira estável. *Suspeito que até hoje os meus pais contribuam mensalmente para que ela se mantenha. A percepção de Marcos de que Mariana não demonstre interesse em continuar a sua formação, o que seria uma maneira de modificar esse panorama e conseguir ter uma vida financeiramente estável dificulta o entendimento entre eles. Tivemos vários embates recentemente, principalmente por ela fingir ser outra pessoa nas reuniões familiares e eu desmistificar isso. Geralmente, contesto o que ela diz e ela retruca, o que dá início a brigas homéricas.* Outro ponto que gera tensão entre os irmãos é a expectativa criada por Marcos de que Mariana tenha um cuidado diferenciado com o sobrinho, Eduardo. *Ela é madrinha do meu filho, mas não a vejo ter cuidado, carinho com ele.*

A relação entre Marcos e irmãos é o único ponto de conflito aparente que existe na relação dele com sua mãe. *Ela não admite que qualquer um de nós teça críticas sobre os outros dois.* Essa ressalva não impede que Marcos compreenda que o relacionamento entre ele e a mãe seja baseado na confiança e no amor. *A minha mãe sempre foi meu refúgio.*

Existe, no entanto, uma questão velada sobre a escolha profissional de Marcos que não está resolvida entre eles.

Após trabalhar como professor em regime de contrato temporário por alguns anos, Marcos foi aprovado no concurso para professor em regime efetivo na Secretaria de Educação enquanto estava no meio do curso de Química e teve que se desdobrar para conciliar os estudos com a jornada semanal de quarenta horas de trabalho. Isso o levou a direcionar seu foco para as disciplinas que lhe garantiriam o diploma de licenciado e o fez relegar ao segundo plano as disciplinas do Bacharelado. *Concluí a Licenciatura em Química e faltavam cinco ou seis disciplinas para conseguir o diploma de Bacharel, mas decidi que era o fim da minha jornada ali. Nunca voltei e infelizmente sinto que minha mãe carrega certa frustração com a minha formação. Ela nunca externou isso, mas já ouvi posicionamentos dela que me levaram a concluir isso.*

Um desses posicionamentos mais diretos que leva Marcos a crer na existência dessa frustração é a maneira como ela faz louvores à capacidade intelectual dele. *Todos lá de casa me veem como o mais inteligente entre eles. Tanto é que recorreram a mim em todos os momentos em que foi preciso repensar as estratégias do restaurante do meu pai. Eles enaltecem muito as minhas capacidades de organização e raciocínio e talvez a minha mãe se frustre em ver que tenho esse potencial enorme, mas que me tornei apenas um professor.*

Outras maneiras de Marta exprimir a frustração são mais dissimuladas, como a exaltação aos feitos e profissões de conhecidos que possuem idades similares à Marcos. *Minha mãe está sempre dizendo que fulano de tal é médico não sei onde, que beltrano é advogado e passou no concurso da Polícia Federal.*

Marcos compreende de onde vêm esses posicionamentos de sua mãe. O início de vida da sua família no Distrito Federal foi muito difícil, e isso é indissociável dos vencimentos de Alfredo como professor da Secretaria de Educação. E querendo ela ou não, foi essa a profissão que o escolheu.

8.5. O professor Marcos

Marcos não entende que tenha escolhido ser um professor, no sentido de que essa não era uma carreira com a qual sonhava. Ele já havia trabalhado por três anos como professor em regime de contrato temporário e também em uma escola particular. Continuar professor foi uma decisão pragmática. Buscava ter uma fonte de renda contínua quando prestou o concurso para professor efetivo. Foi atraído pelos razoáveis vencimentos da Secretaria de Educação do Distrito Federal e pela estabilidade gozada pelos servidores públicos.

Não se arrepende dessa decisão, mas às vezes vislumbra que poderia ter ido por outro caminho, por meio da continuidade de seus estudos no Mestrado e posteriormente Doutorado. Esses pensamentos surgem em momentos em que a realidade de ser professor rompem a barreira do seu conformismo.

Esse conformismo já havia o impedido de continuar o Bacharelado em Química. *Nunca tive grandes ambições e tenho uma grande tendência a me contentar com o que já consegui. Já fiquei frustrado em ocasiões que pude perceber que se tivesse sido um pouco mais proativo teria alcançado resultados ainda melhores. Mas sou grato à Deus por tudo que tenho e por ser uma pessoa feliz, de uma maneira geral.*

Marcos entende que é muito difícil ser professor no Brasil. A falta de uma remuneração digna e de um maior reconhecimento da importância da profissão pela sociedade são concepções que fundamentam essa percepção dele. *A cada ano a profissão de educador fica menos popular e nosso papel mais desvirtuado. A sociedade nos vê como profissionais que ganham muito dinheiro e trabalham pouco. Somos bons até reivindicarmos melhorias salariais e de condições de trabalho. Aí viramos vagabundos. Isso me desmotiva. Gostaria que a minha profissão tivesse o justo reconhecimento.*

À despeito de entender haver essa falta de reconhecimento social à profissão de professor, Marcos sempre se dedicou a ela com afinco. *Eu fui escolhido. Desde o momento em que entrei em sala, abracei a causa e fiquei com o meu foco voltado para a questão profissional. Sempre fui muito cuidadoso, organizado, criterioso e responsável, que são características que mantenho até agora.*

Nesses primeiros anos, a postura de Marcos dentro da sala de aula tinha certo grau de autoritarismo. Era assim que ele mantinha o controle do comportamento dos estudantes. *Eu era sério, sisudo. Mas quando eu saía da sala, relaxava e me lembro de alguns alunos comentarem comigo que pensavam que eu era muito bravo, chato, mas essa visão se desfazia quando conversavam comigo fora do ambiente de sala de aula.*

Apesar da postura autoritária, Marcos sempre prezou por orientar os estudantes antes de tomar qualquer tipo de medida extrema para lidar com os problemas que surgiam em suas salas de aula.

Quando a conversa entre os alunos atrapalhava a aula, Marcos solicitava amistosamente que parassem. Caso isso não acontecesse, chamava a atenção dos alunos de maneira mais enfática. Caso ainda não fosse atendido, ele chamava o estudante para conversar fora de sala e só em último caso, levava o caso à direção.

Essa conduta também era aplicada quando ele se deparava com casos de bullying e outros tipos de violência verbal ou violência física.

Em casos que seus estudantes confirmavam o uso de drogas lícitas e ilícitas, Marcos conversava com esses estudantes sobre o prejuízo que esse uso pode trazer e ao final da aula informava o caso às instâncias superiores.

Ainda que a percepção de Marcos como uma pessoa séria pudesse ser desfeita com uma conversa, ele não criou muitos vínculos de amizade no ambiente de trabalho, exceção feita ao primeiro ano em que trabalhou na SEEDF, quando o grupo de

professores tinha uma faixa etária bem parecida com a dele e eles saíam juntos às vezes.

Suas principais companhias continuavam a ser seus amigos da época de Ensino Médio e da UnB, com destaque para Carlos, que agora também era seu companheiro de trabalho em uma escola particular. *Sou muito reservado e também tenho medo de falar em público. Gosto de fazer o meu trabalho e ir para a minha casa. Não fico me expondo, seja por esse medo ou por não perceber receptividade em alguns dos colegas. Quando encontrava alguém que tinha um perfil similar ao meu, eu estreitava um pouco as relações, mas como a rotatividade é alta nas escolas da Secretaria de Educação, muitos professores saíam dos lugares em que eu trabalhava e acabávamos perdendo o contato.*

Não eram apenas os seus colegas que saíam das escolas em que trabalhavam. Marcos também era obrigado a trocar de escola ao final de cada um ou dois anos. A distribuição de turmas e de professores nas escolas da Secretaria de Educação é baseada em um sistema de pontuação que leva em consideração critérios como a antiguidade no cargo e a formação do profissional.

No princípio de sua carreira, Marcos sempre obtinha uma pontuação baixa, e como consequência, dificilmente conseguia permanecer por muito tempo em uma escola.

Nesse contexto de incertezas constantes quanto ao local em que trabalharia no ano seguinte, certa feita ele recebeu um convite que transformaria a sua carreira.

Um dos funcionários da Gerência Regional de Ensino de Ipê Vermelho, órgão responsável pela alocação de Marcos em uma das escolas daquela Região Administrativa o perguntou se ele não teria interesse em trabalhar na Sala de Recursos Generalista de uma das escolas de Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Cansado das incertezas, Marcos aceitou, ainda que tenha deixado claro o seu desconhecimento sobre a modalidade de Ensino Especial ao funcionário que havia feito aquela oferta. *Falei a ele que não tinha experiência naquela modalidade e nem fundamentação teórica, mas tinha muita boa vontade. Considero ser a boa vontade o ingrediente principal para qualquer coisa que alguém vá fazer na vida. O conhecimento se adquire com o tempo. E de fato, fiz vários cursos sobre essa modalidade e até atribuo a minha sobrevivência na Secretaria da Educação ao fato de trabalhar na Sala de Recursos Generalista.*

Marcos foi a primeira pessoa que se identifica como homem cis de uma Sala de Recursos Generalista de uma escola de Ipê Vermelho. E essa era a única existente em toda aquela Região Administrativa. *Ela funcionava com três professoras, que eram responsáveis pelo atendimento de alunos de toda a RA e eu cheguei para completar esse quadro. Nessa Sala, atendemos alunos com necessidades especiais, especificamente alunos com deficiências físicas e intelectuais, alunos com transtornos globais de desenvolvimento e alunos com síndromes.*

Todos esses estudantes estão inseridos nas classes comuns inclusivas e no turno inverso ao que eles frequentam as aulas dessas classes, são atendidos pelos profissionais da Sala de Recursos. Lá desenvolvemos vários projetos e trabalhamos questões cognitivas e motoras para que eles tenham condições de participar com êxito das atividades desenvolvidas em suas classes comuns.

O fato de ser um homem cis naquela Sala de Recursos em que apenas mulheres trabalhavam trouxe a ele, logo em primeiro dia de trabalho no Ensino Especial, uma das grandes experiências profissionais de sua vida.

Um dos alunos que era atendido na Sala de Recursos chamava-se Rogério e tinha paralisia cerebral. A fala e a coordenação motora dele eram extremamente comprometidas. Usava uma cadeira de rodas para se locomover.

Assim que eu entrei na sala naquele meu primeiro dia, o garoto deu um sorriso de canto de boca e gritou. Eu não entendi. Apresentei-me às professoras e dois minutos depois ele avisou a elas que queria ir ao banheiro. Eu não consegui sequer compreender que ele havia solicitado algo. Depois soube que ele tinha muita vergonha de pedir para ir ao banheiro porque todas as professoras eram mulheres. Também depois as colegas me disseram que ele urinava na roupa às vezes ou que voltava para casa sem ir ao banheiro por causa dessa vergonha.

Eu peguei a cadeira dele e fomos transitando pelos corredores da escola. Naquela época a noção de acessibilidade era bem distante da realidade das escolas e eu tive que empurrar a cadeira de rodas por caminho cheio de paralelepípedos.

Quando chegamos ao banheiro, coloquei-o na frente do box e disse que o aguardaria ali mesmo na porta. Ele emitiu um som. Entendi que era um pedido para que eu abrisse a porta. Ele emitiu outro som. Imaginei que ele queria que eu colocasse de ré a cadeira de rodas dentro do box e fiz isso. Ele emitiu outro som e apontou para a mochila que estava pendurada na cadeira de rodas.

Quando abri a mochila, senti um forte odor de urina e inferi ser grande a possibilidade de que aquele garoto não recebia os cuidados que cada um de nós tem direito a receber. Aquilo me impactou muito! Existem odores e sabores que considero repugnantes, mas naquele momento, não senti nojo. Eu me senti verdadeiramente útil pela primeira vez dentro da Secretaria de Educação.

Vi que lá existia um coletor de urina e o entreguei para ele. O som que ele emitiu demonstrou que essa ação ainda não era a suficiente. Entendi e fiz tudo o que precisava ser feito.

Foi uma experiência que me marcou e foi muito importante para o prosseguimento da minha carreira, pois esse foi o momento em que descobri o que queria e o que julgo ter aptidão para fazer. A partir daquele momento, fiz questão de estudar para entregar o meu melhor, e isso foi feito.

A partir daquele momento de descoberta, Marcos fez vários cursos sobre a modalidade de Ensino Especial. Não foram os únicos.

Naquele período em que houve a sua transição de professor de Ensino Médio para professor de Sala de Recursos Generalista, Marcos deu continuidade à sua formação com uma especialização em Docência no Ensino Superior, com o objetivo específico de lecionar em faculdades. Ele alcançou esse objetivo e trabalhou em uma faculdade também localizada em Ipê Vermelho que ofertava um curso de Química. Lá permaneceu no período noturno por quatro anos para complementar a sua renda. Inclusive, por dois semestres desse período atuou como o coordenador desse curso.

O que o levou a desistir do trabalho na faculdade foi a exaustão. Marcos saía de casa para trabalhar no início da manhã e retornava por volta de meia-noite. *Eu estava muito cansado. Essa havia sido a minha rotina por seis anos e eu queria ter o direito de chegar em casa, ligar a televisão e ver um jornal.*

Além disso, ele havia constituído o seu próprio núcleo familiar e sua esposa, Adriana, que estava grávida naquela época, era corresponsável pela manutenção financeira do casal, o que fez com que a questão financeira deixasse de ser um fator importante a ser considerado por Marcos na decisão de deixar os cargos de professor e coordenador na faculdade em que trabalhava.

8.6. Maturidades pessoal e profissional

A grande maioria dos professores que trabalhou nas mesmas escolas em que Marcos trabalhou na Secretaria de Educação do DF não o impressionou positivamente.

Esse descontentamento foi amplificado pela chegada dele ao Ensino Especial, quando passou a perceber a existência de professores que não se dão conta da realidade diversa em que vivem e que têm preconceito com os estudantes dessa modalidade de ensino.

Marcos vê que muitos docentes padronizam suas práticas e avaliações sem levar em conta as especificidades dos estudantes de uma maneira geral e principalmente daqueles que têm algum tipo de deficiência, o que é um flagrante desrespeito à legislação vigente. Além disso, percebe que boa parte desses professores externam seus preconceitos sempre que têm a oportunidade e também não têm interesse em apresentar projetos de adequação curricular com a qualidade mínima desejável. *Tem um grupo de professores que não compreende a proposta das adequações curriculares, da necessidade de inclusão e sempre soltam indiretas em nossas coordenações pedagógicas coletivas. Graças a Deus que se tornou lei e eles têm que fazer, gostando ou não. Ocorre que muitos fazem de má vontade, e nós percebemos isso ao ver os níveis dos projetos que apresentam. Desses eu quero distância!*

Distância também, ainda que contra a sua vontade, foi estabelecida entre ele e a única professora que ele realmente admirou em todo esse período. O motivo para o afastamento entre Marcos e a professora Rosângela, uma das três professoras que trabalhavam na Sala de Recursos Generalista quando ele chegou, foi a aposentadoria dela no ano anterior ao ano em que as entrevistas foram realizadas. *Ela dizia ser a pessoa que mais conhecia o meu lado esquerdo, porque eu trabalhava com esse lado do meu corpo virado para ela. Era minha confidente, uma figura materna. Sabia mais sobre mim que a minha mãe. Além disso, ela me sempre me inspirou. Parece que nasceu para servir ao outro.*

Outra pessoa que o marcou nesse período mais recente de sua prática docente foi outro de seus estudantes, coincidentemente também chamado Rogério.

Eu havia torcido o tornozelo em uma partida de futebol no dia anterior e fui com a perna engessada para a escola. Existe uma área verde em que os alunos esperam os professores da Sala de Recursos. O Rogério tem uma má formação congênita na coluna vertebral que altera o seu centro gravitacional. O caminhar dele é tortuoso, não

sei como ele consegue ficar em pé enquanto anda. Vive cheio de dores. Ele estava lá me esperando e quando viu que eu estava com uma muleta e a perna engessada, saiu correndo com toda a dificuldade que tinha por aproximadamente quarenta metros e me deu o ombro para que servisse de apoio. Ele demonstrou estar muito preocupado comigo e eu fiquei extremamente grato à Deus por ter aquela experiência. As minhas frustrações eram insignificantes perto das dificuldades que o Rogério enfrentava. As dores que ele sentia diariamente eram muito maiores que a minha e ele havia corrido aquela distância para me oferecer apoio.

Para Marcos, o relacionamento entre professores e estudantes é tão importante quanto a transmissão de objetos de conhecimento. Quando existe um bom relacionamento entre as partes, baseado em confiança, os resultados são melhores que aqueles obtidos quando reina a impaciência e intolerância, como acontecia na relação entre professores e estudantes no curso de Química na Universidade de Brasília.

E um ambiente em que exista confiança é algo que ele se esforça para proporcionar em sua Sala de Recursos. Marcos percebe que os estudantes procuram esse espaço não apenas nos momentos de atendimento, mas também durante os intervalos, por uma questão de segurança e acolhimento. *É um local em que eles se sentem abraçados e seguros. Existem alunos que não se abrem com mais ninguém, mas conversam comigo sobre os problemas que enfrentam. É claro que essa confiança não foi conquistada de um dia para outro. É um trabalho árduo e contínuo. Existem àqueles que entram na Sala de Recursos sem cumprimentar ninguém no começo do ano e quando chegavam ao final do ano letivo demonstraram ter evoluído absurdamente na questão social. Isso é uma conquista enorme.*

A conquista dessa confiança se dá também nos intervalos, quando Marcos, em algumas ocasiões, se senta para lanchar junto com os estudantes. *Como no mesmo recipiente que ele, o mesmo biscoito que ele. Grande parte dos professores não faz isso e eu não tenho problemas em fazer. Eu vivi isso no passado e sou isso hoje. É aquela simplicidade que já relatei em outros momentos. Uso ela a meu favor e tem dado certo.*

O trabalho desenvolvido por Marcos também é reconhecido pelos outros participantes da comunidade escolar. A relação com a direção e coordenação da escola é muito boa, respaldada pelo empenho dele em cumprir com suas obrigações. *Sou muito responsável no meu planejamento e no meu atendimento, porque sei a*

diferença que posso fazer na vida dos estudantes. Isso dá a ele a possibilidade de realizar seu trabalho dentro do que ele entende ser sua autonomia. Não sofro influência e pressões de ninguém. Sou eu quem decido a maneira como devo trabalhar, mesmo que exista um documento oficial que norteie o trabalho.

A forma como Marcos trabalha é calcada no planejamento. *Sempre fui muito organizado. Pego papel e caneta e traço um plano para tudo o que faço. Até minha letra é perfeita. Gosto de coisas organizadas. A minha casa é assim. Sou meticoloso.*

O comportamento sistemático de Marcos está tão presente naquilo que se propõe a participar ativamente que ele se torna centralizador. *Tudo o que eu pego, o que me proponho a fazer, quando aceito fazer, tenho que fazer da melhor forma possível. Inclusive acho que ninguém poderia fazer aquilo melhor que eu dentro daquele contexto.* Assim, ele assume o papel de principal organizador em grupos com seus amigos para correrem de Kart, competirem em jogos virtuais e confraternizarem ao final de cada ano.

Na escola esse comportamento geralmente surge em ações que o envolvam mais diretamente.

Recentemente nós, professores da Sala de Recursos, gostaríamos de entregar um diploma de honra ao mérito para os estudantes, porque alguns deles vão trocar de escola para cursar a etapa do Ensino Médio. Solicitei à direção um modelo para digitar os nomes dos nossos alunos. A diagramação desse modelo enviado era tão ruim que eu pedi autorização à direção para criar um outro modelo. Todos gostaram tanto que agora o meu modelo é que vai ser utilizado em todas as situações. E não é por mim, não. Os meninos merecem receber um diploma bem diagramado, com boa qualidade de impressão.

No entanto, o interesse em tomar para si o controle de algumas decisões ou até mesmo a sugestão de novas ações esbarra em sua insegurança.

Raramente levo esse interesse para o trabalho porque a minha falta de segurança não permite. Pode ser que a minha decisão prejudique alguém. É o meu ambiente de trabalho. Se eu errar, posso não conseguir consertar.

E é estranho porque imagino que os meus colegas me percebem como um profissional extremamente inteligente e organizado. Uma pessoa que sabe o que fala e o que faz. Veem um potencial em mim que não vejo.

Sei que poderia fazer muito mais do que faço. Poderia levar os estudantes em situações para além da Sala de Recursos, poderia elaborar projetos mais ousados,

tenho várias ideias, mas não as coloco em prática por causa dessa insegurança. Ela não interfere na maneira como lido com os alunos, atua mais na hora que gostaria de expor as minhas ideias para os colegas e para a direção.

Até o momento das entrevistas, a insegurança de Marcos não permitiu que suas ideias mais ousadas cheguem até os estudantes, mas ele recebe o reconhecimento de seu trabalho pelos pais dos alunos. Esse impacto é aferido pelos relatos desses pais e pela quantidade de presentes que recebe ao final do ano letivo. São camisetas e canecas elogiando o trabalho que ele desenvolve na escola. *Não estou dizendo que sou o melhor professor do mundo, mas quando a pessoa trabalha com responsabilidade, afeto, e boa vontade, ela vai longe.*

Marcos divorciou-se há alguns anos. Mantém uma relação boa com a ex-esposa e compartilha a guarda de seu filho Eduardo.

Faço questão de que esteja comigo sempre que ele tenha vontade interesse. O meu filho é minha vida e tudo o que faço no momento é por ele. Busco ser a pessoa que vai orientá-lo sobre o que é certo e errado, sobre como se portar frente às questões sociais e culturais. Vejo o que deu errado na minha vida e tento de alertá-lo de alguma maneira, para que ele não cometa os mesmos erros, apesar de entender que isso é inevitável.

A maturidade e a segurança financeira trouxeram a Marcos a possibilidade de continuar sua formação em duas frentes.

No campo pedagógico, Marcos continua a aprofundar seus conhecimentos sobre a modalidade de Ensino Especial e concluiu alguns cursos interdisciplinares recentemente, como um de robótica.

No campo de seus interesses pessoais, cursa Design de Interiores em uma instituição de Ensino Superior privada, uma sinalização ao seu eu do passado, que gostaria de cursar Arquitetura e Urbanismo.

8.7. Sobre o retrato de Marcos

Marcos é proveniente de uma família de classe média-baixa. Utilizamos como dados para essa inferência a profissão de seus pais (Alfredo era professor e Marta não tinha ocupação profissional permanente); a busca constante de seus pais por fontes de rendas complementares (estandes para a venda de alimentos em eventos, o trabalho de Marta como secretária em um centro radiológico, o restaurante em

centro comercial); a localização e o número de cômodos das residências em que o núcleo familiar viveu, as escolas em que Marcos estudou e as práticas culturais da família.

A educação escolar de Marcos apresenta aspectos de *habitus* de classe popular e também de *habitus* de classe média.

A negligência parental no acompanhamento do desempenho escolar dos filhos é chamada por Bourdieu de liberalismo. Ele atribui essa característica às classes populares. Alfredo era professor e mesmo assim não se preocupava com o acompanhamento regular da vida escolar de Marcos. *(Ele nunca foi negligente, mas penso que eu poderia ser mais bem orientado. Ele não me acompanhava diariamente. Queria apenas ver uma boa nota no final do bimestre).*

À despeito desse liberalismo, Alfredo e Marta não mediram esforços para que Marcos estudasse nas melhores escolas de Ipê Vermelho e no melhor curso pré-vestibular de Gerivá. *(Dentro do possível, e às vezes do quase impossível, meu pai sempre me proporcionou a oportunidade de frequentar boas escolas e bons cursos).* O investimento na educação escolar é uma característica das classes médias.

A resignação de Marcos frente às adversidades *(Tudo estava bom. Nós nos adaptávamos a qualquer ambiente. Era uma vida simples, honesta e muito divertida. Não tínhamos acesso a luxos, mas fazíamos o possível para nos divertirmos e não ficarmos frustrados)* também é uma característica das classes populares.

O **pragmatismo** com que escolheu sua profissão e o **funcionalismo** com que orientou a sua escolha de curso que o permitiu ingressar na Universidade de Brasília e a escolha de curso de pós-graduação são considerados *habitus* de classes populares.

Marcos possui **uma disposição para crer em Deus**, *(Eu sempre fui uma pessoa de muita fé, de sentir em minhas orações que tudo que peça ou deseje vai ser conquistado lá na frente)* que seria o responsável por agraciá-lo com todas as conquistas pessoais e profissionais da sua vida *(Mas sou grato à Deus por tudo que tenho e por ser uma pessoa feliz, de uma maneira geral)*. Ainda que não tenha sido inculcada pelo período que passou na Educação Adventista, lá ela certamente se solidificou. Essa disposição permanece ativa em todos os contextos de sua prática, ainda que, recentemente, perceba que sua fé tenha diminuído.

A disposição para a perfeccionismo é inferida a partir da sua necessidade de entregar o seu melhor em tudo o que faz *(Sempre fui muito organizado. Pego papel*

e caneta e traço um plano para tudo o que faço. Até minha letra é perfeita. Gosto de coisas organizadas. A minha casa é assim). Essa disposição se consolidou na vida adulta, pois Marcos não se preocupava com o seu rendimento enquanto cursou a Educação Básica e nem o Ensino Superior.

Associada a esse perfeccionismo aparece **a disposição para a centralização** (*Inclusive acho que ninguém poderia fazer aquilo melhor que eu dentro daquele contexto*). Essas duas disposições se combinam para que ele se responsabilize pela organização de atividades sociais junto ao seu grupo de amigos.

A disposição para a insegurança é o que o impede de assumir um papel ainda mais proeminente na sua escola (*Raramente levo esse interesse para o trabalho porque a minha falta de segurança não permite. Pode ser que a minha decisão prejudique alguém. É o meu ambiente de trabalho. Se eu errar, posso não conseguir consertar*). Uma outra perspectiva que nos possibilita afirmar que que essa disposição sempre esteve ativa no patrimônio de disposições de Marcos é a que a principal virtude dos professores que considera bons estão relacionadas ao acolhimento. Os professores Luiz (Adventista), Adalberto (Pedro Álvares) e as professoras Marcela (UnB) e Rosângela (companheira de trabalho) são todos arquétipos de figuras paternais que lhe transmitiam segurança.

A atitude de Marcos quando algum de seus alunos o informa que faz uso de entorpecentes é emotivista. Ele conversava com esse estudante sobre o perigo do uso dos entorpecentes com o intuito de convencê-los. Essa postura também se repete na educação de Eduardo, o seu filho (*Busco ser a pessoa que vai orientá-lo sobre o que é certo e errado, sobre como se portar frente às questões sociais e culturais. Vejo o que deu errado na minha vida e tento de alertá-lo de alguma maneira, para que ele não cometa os mesmos erros, apesar de entender que isso é inevitável*).

A ética utilitarista aparece apenas nos casos extremos em que as conversas entre os estudantes atrapalham a aula e as tentativas de Marcos resolver a situações por meio de diálogo não têm resultado. Nesses momentos, Marcos retira os estudantes infratores de sala para que a aula possa prosseguir.

Marcos também traz consigo alguns princípios éticos freirianos.

O afeto é uma das bases da prática pedagógica de Marcos. A afetividade é uma das características que ele mais admirava naqueles professores que cruzaram sua vida e a que ele percebia faltar em muitos daqueles do seu tempo no Ensino

Superior. Na perspectiva freiriana, querer bem o estudante é uma forma de firmar um compromisso com ele.

E compromisso é o que Marcos afirma ter com seus estudantes e com a profissão. Ainda que não tenha sido essa a sua primeira escolha, a partir do momento em que ele a abraçou, se comprometeu a fazer o melhor que podia.

Ainda na perspectiva freiriana, essa seriedade e essa retidão são imprescindíveis para a prática educativa. O compromisso com o estudante envolve responsabilidade, preparação e organização. Essas são qualidades que Marcos traz tanto para a prática docente quanto para outros domínios.

9. ANÁLISE

Neste capítulo buscamos evidenciar as percepções que nos permitirão compreender a constituição da dimensão ética da identidade docente de Antônio, Daniela e Marcos.

9.1. Convergências e divergências

Para iniciarmos nossa trajetória rumo ao nosso objetivo, apresentamos um quadro com informações retiradas dos três Retratos Sociológicos que construímos.

Quadro 1 – Síntese dos Retratos Sociológicos

	Antônio	Daniela	Marcos
Classe social	Médias baixas	Médias	Médias baixas
Tipo de instituições onde cursou a Educação Básica	<i>Educação Infantil e Ensino Fundamental:</i> Escolas Privadas <i>Ensino Médio:</i> Escola Pública	<i>Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio:</i> Escolas Privadas	<i>Educação Infantil:</i> Escola Pública <i>Ensino Fundamental e Ensino Médio:</i> Escolas Privadas
Curso(s) de Nível Superior e Local(is) de Formação	Bacharelado em Química - UnB Programa Especial de Licenciatura - UCB	Licenciatura em Química - UnB	Licenciatura em Química - UnB
Pós-graduação	Mestrado em Química Inorgânica	Não possui	Especialização em Docência no Ensino Superior
Segunda Graduação	Não possui	Cursando (Pedagogia)	Cursando (Design de Interiores)
Tipo de instituição escolar em que trabalha	Escolas Privadas e Cursos Pré-Vestibulares	Escolas Privadas	Escola Pública
Habitus de classes reconstruídos	Boa vontade cultural; Ascetismo; Pragmatismo.	Boa vontade cultural; Ascetismo.	Ascetismo; Pragmatismo; Funcionalismo.
Disposições reconstruídas	para o questionamento; para a competição; para a eficiência; para a proatividade; para o distanciamento afetivo; para a assertividade.	para a leitura; para a sociabilização; para o estabelecimento de relações respeitadas com os estudantes; para a desatenção.	para crer em Deus; para a perfeccionismo; para a centralização; para a insegurança.

Fonte: Elaborado pelos autores

Antônio e Marcos são provenientes das classes médias-baixas e estudaram em escolas públicas e privadas durante a Educação Básica. A diferença está no fato de Antônio ter iniciado nas instituições de ensino particulares e terminado em uma instituição pública por causa da piora da realidade econômica de seu núcleo familiar e o inverso ter acontecido com Antônio, cuja melhora com o tempo da situação econômica de sua família o permitiu terminar a Educação Básica em uma instituição privada. Daniela, que era proveniente de uma família de classe média, sempre estudou em escolas particulares. É importante citar que a maior parte das escolas em que eles estudaram eram consideradas as melhores escolas do Distrito Federal, ainda que algumas delas tinham certo renome.

Antônio e Daniela possuíam bons rendimentos acadêmicos durante o Ensino Fundamental, mas esse rendimento caiu durante o Ensino Médio por razões diversas, como a falta de interesse relatada por ambos. Marcos sempre teve um rendimento acadêmico mediano durante o Ensino Fundamental e continuou a ter durante o Ensino Médio.

É possível afirmar que esse rendimento acadêmico mediano dos três durante o Ensino Médio contribuiu para que eles não conseguissem passar nos vestibulares da Universidade de Brasília em suas primeiras tentativas. Cabe ressaltar que apenas Antônio escolheu cursar Química desde o primeiro momento. Os outros dois tinham outras opções de cursos. Antônio e Marcos passaram em suas terceiras tentativas e Daniela em sua segunda. Todos eles relataram ter algum interesse em Química, mas escolheram o curso por causa da baixa nota de corte para o ingresso.

Após o ingresso na Universidade de Brasília, todos eles relataram ter dificuldades para alcançar um rendimento acadêmico satisfatório. Eles imputaram a culpa por essas dificuldades encontradas à imaturidade, à falta de conhecimentos prévios e à metodologia dos professores do curso. Cabe aqui um destaque para o descaso de alguns professores com os estudantes da graduação relatado por Antônio, Daniela e Marcos. Esse descaso foi responsável por inculcar disposições que se originaram do interesse em se contrapor a esse comportamento.

Todos eles tiveram algum tipo de atividade remunerada durante o curso de graduação. Antônio estagiou na Embrapa e trabalhou em dos laboratórios do Instituto de Química com bolsa de Iniciação Científica. Antônio trabalhou como professor em regime de contrato temporário em escolas públicas. Daniela dava aulas particulares e trabalhou em um Laboratório de Ensino e participou do Programa de Iniciação à

Docência. Essas experiências de Daniela foram cruciais para a sua formação como docente, e foi algo que os outros dois não tiveram a possibilidade ou o interesse em viver.

No momento em que foram entrevistados, Antônio tinha menos de uma década de experiência em sala de aula, Daniela trabalhava em sua primeira escola e Marcos era um professor veterano, com mais de duas décadas de serviços prestados à Secretaria de Educação do Distrito Federal. Antônio e Marcos não demonstraram em seus relatos o interesse em deixarem a profissão docente, mas Daniela já o havia feito pouco antes das entrevistas por entender que não contribuía para a educação de seus alunos da maneira como gostaria. Ela havia começado a cursar uma outra graduação dentro da Área de Educação e planejava a sua volta em outra função, como professora de Educação Infantil ou em um cargo de Coordenação.

Antônio e Marcos continuaram a sua formação. Antônio por meio de um Mestrado logo em seguida à sua graduação e Marcos com uma Especialização pouco tempo depois da graduação. Essa Especialização foi feita para que ele atingisse o objetivo específico de lecionar em uma Instituição de Ensino Superior.

As disposições presentes em nosso quadro sintético foram reconstruídas a partir dos relatos de Antônio, Daniela e Marcos. Essas disposições foram incorporadas ao longo de suas vidas, fazem parte de seus patrimônios individuais de disposições e são ativadas em maior ou menor extensão nos seus contextos profissionais.

Essa constatação está em consonância com a teoria disposicionalista de Lahire (2004) e com a percepção de que a identidade profissional docente é construída processualmente por meio da interpretação e da reinterpretação das vivências dos indivíduos (BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2004).

9.2. Sobre a generalização dos habitus de classe

Quando os Retratos Sociológicos que construímos são analisados sob a perspectiva da teoria do *habitus* de classes de Pierre Bourdieu com o intuito de discutirmos o caráter generalizável desses *habitus*, ou seja, com a intenção de perceber se os princípios que geram as ações de determinado indivíduo já são conhecidos a partir do momento em que a classe social a que ele pertence é determinada.

Ao estudamos o caso de Daniela sob essa ótica, percebemos que os sistemas de disposições dela são aqueles que, entre os sistemas de nossos sujeitos, se encaixam melhor dentro das características dos *habitus* da sua classe social de origem. O ascetismo e a boa vontade cultural, princípios que guiam parte das ações dela, são *habitus* de classes médias e não conseguimos inferir disposições que possam ser enquadradas dentro dos *habitus* das classes populares e dos *habitus* das elites.

No caso de Antônio, que é oriundo de uma família de classe média-baixa, conseguimos identificar traços de princípios que podem ser associados aos *habitus* de classes médias, como a boa vontade cultural, mas também inferimos que algumas práticas dele têm origem em princípios pragmáticos, que são mais associados ao *habitus* de classes populares.

Marcos, assim como Antônio, é proveniente de uma família de classe média-baixa, mas a análise do seu caso nos mostrou que, diferentemente de Antônio, suas ações são orientadas pelo pragmatismo e funcionalismo, que são associados aos *habitus* de classes populares. Pudemos perceber, no entanto, que o intuito de realizar todas as suas tarefas com perfeição surgiu com o passar do tempo. Essa busca pela perfeição pode ser compreendida como uma manifestação tardia do rigorismo ascético, *habitus* de classes médias.

Desse modo, mesmo em um universo amostral pequeno, nos parece possível concluir que os *habitus* de classe não são generalizáveis, conforme a previsão de Lahire (2005) em suas críticas à teoria do *habitus* de classes de Bourdieu.

A nossa conclusão, construída a partir da análise dos casos de Marcos e Antônio, está calcada na constatação de que os princípios geradores das práticas de dois indivíduos provenientes de estratos sociais semelhantes podem ser associados à *habitus* de classes distintos.

Mesmo que nossa conclusão vá ao encontro da crítica de Lahire (2005) ao caráter generalizável dos *habitus* de classe, percebemos que a teoria de Bourdieu (2017a) é muito importante para a compreensão das práticas de nossos sujeitos. É essa teoria que nos permitiu encontrar algumas tendências que guiam as práticas deles por meio da associação dessas práticas com os *habitus* que Bourdieu relaciona às classes econômicas. Entendemos que Daniela e Antônio tendem a agir segundo os *habitus* de classes médias e Marcos tende a agir de acordo com os *habitus* de classes populares.

9.3. Sobre a transferibilidade dos *habitus* de classe

Ainda que tenhamos conseguido identificar essas tendências a partir da análise dos Retratos Sociológicos que construímos, elas não são responsáveis pelas ações de Daniela, Antônio e Marcos em todos os seus contextos sociais, ou seja, os *habitus* de classes não são transferíveis a todos os domínios da prática desses indivíduos, o que está em consonância com a crítica de Lahire (2005) à teoria do *habitus* de Bourdieu no que diz respeito à transferibilidade dos princípios geradores de ação dos indivíduos a todos os contextos sociais em que ele participa.

Os Retratos Sociológicos que elaboramos nos permitiram reconstruir outras disposições que atuam nesses domínios da prática cujas relações entre as ações de nossos sujeitos e os *habitus* de classe não puderam ser estabelecidas.

Essa reconstrução nos permitiu avançar a análise dos patrimônios disposicionais de Daniela, Marcos e Antônio em direção à compreensão do mecanismo que transforma esses princípios em ações nos diferentes contextos sociais vivenciados por esses indivíduos.

Esse avanço analítico parte da nossa identificação de certas disposições de Marcos, Daniela e Antônio que não se manifestam em determinados contextos, como o profissional, por exemplo.

Quando dividimos esse contexto em contextos menores (sala de aula, sala dos professores) conseguimos perceber que uma das disposições de cada um de nossos investigados entra em estado de vigília e variações comportamentais surgem.

No caso de Antônio, a sua disposição para a proatividade entra em suspensão naquelas situações que demandam a sua participação em atividades extraclasse, a sua disposição para o distanciamento afetivo entra em vigília na sala dos professores. No de Marcos, a disposição para a centralização é suspensa dentro das salas dos professores. Nesse mesmo espaço, mas em outra escola, acontece algo similar com a disposição para a sociabilização de Daniela.

Como exemplos da ocorrência dessas suspensões de disposições em outros domínios da prática, podemos citar as entradas em vigília da disposição para a insegurança de Marcos em seu contexto familiar, da disposição para a competitividade de Antônio quando participa de jogos cujas técnicas ele não domina e da disposição

para a dispersão de foco presente no patrimônio de Daniela, que era levemente suspensa quando ela realizava seus planejamentos de aulas.

Os relatos de Marcos, Daniela e Antônio nos permitem afirmar que todas essas disposições suspensas nos domínios supracitados se encontram ativas em maior ou menor grau em outros contextos sociais dentro de um mesmo intervalo de tempo de suas vidas, ou seja, podemos perceber variações sincrônicas (que ocorrem dentro de um período determinado da biografia) no patrimônio disposicional dos sujeitos investigados.

Nossa análise possibilitou a identificação de outro tipo de variação no mecanismo que leva a ativação ou suspensão das disposições. Essa variação se deu ao longo da biografia de nossos sujeitos de pesquisa e pôde ser constatada a partir da análise do comportamento de certas disposições de Antônio e de Marcos.

Quando analisamos a disposição para a eficiência de Antônio, percebemos que ela se encontrava ativa durante o período em que ele cursou o Ensino Fundamental, parcialmente suspensa enquanto ele frequentou o Ensino Médio e em vigília enquanto ele esteve na UnB. A disposição para a leitura de Daniela se encontrava substancialmente ativa durante a adolescência e atualmente encontra-se parcialmente inativa.

A análise do comportamento dessas disposições nos levou a identificar variações diacrônicas (ao longo da biografia) dentro dos patrimônios individuais de disposições de Antônio e Daniela.

Essa constatação de variações em suas dimensões sincrônica e diacrônica nos patrimônios individuais de disposições de Marcos, Antônio e Daniela está de acordo com o corpo da teoria disposicional de Lahire (2004) e foram percebidas em outros estudos que se valem de Retratos Sociológicos como dispositivos teórico-metodológicos (LIMA, 2013; MASSI, 2013; NASCIMENTO, 2019).

9.4. Sobre a coerência dos patrimônios de disposições individuais

Analisamos também os Retratos Sociológicos de Marcos, Daniela e Antônio com o intuito de verificarmos se as disposições presentes em seus patrimônios disposicionais guardavam algum grau de coerência, pois de acordo com Lahire (2004, p. 45) os indivíduos “jamais são monocoerentes (sic) e podem ser movidos, de modo variável, por princípios múltiplos de coerência”.

No caso de Marcos, coexistem a disposição para a centralização e a disposição para a insegurança. Entendemos que essas disposições são incoerentes pois, ao mesmo tempo a disposição para a centralização o leva a trazer para si a tomada de decisões que afetam não só ele, como as relacionadas à reestruturação do restaurante da sua família, Marcos queixa-se de ser tão inseguro ao ponto de não conseguir apresentar seus projetos na escola em que trabalha.

No caso de Daniela, afirmamos serem incoerentes a sua disposição para dispersar o foco e a sua capacidade de organização. Ela conversava bastante durante as aulas e demorava muito para fazer provas e associamos essas ações à essa disposição supracitada. Entendemos que a influência dessa disposição se estende também à desordem na organização dos seus objetos pessoais em seu espaço na casa do seu pai. No entanto, ela vislumbra a possibilidade de trabalhar na área burocrática da Educação porque percebe ter uma boa capacidade de organização e planejamento.

Essa análise nos permitiu identificar a coexistência de disposições incoerentes nos patrimônios de Marcos e a falta de coerência entre uma disposição e uma competência que Daniela afirma possuir. Ainda que tenhamos buscado grandes incoerências nos relatos de Antônio, não conseguimos reconstruir disposições que mostrassem a mesma disparidade presente nos relatos dos dois outros sujeitos. Segundo Lahire (2004), as incoerências encontradas nessas disposições de Marcos e Daniela estão relacionadas à dissonância das experiências socializadoras vivenciadas por eles.

9.5. A constituição da dimensão ética da identidade docente

Nesta seção aprofundaremos nossa análise sobre as ações de Marcos, Daniela e Antônio em um domínio da prática específico, o profissional.

As disposições que reconstruímos nos permitem compreender algumas das práticas de nossos sujeitos nesse contexto, como os posicionamentos de Antônio na sala dos professores, que são influenciados pela sua assertividade; a escolha de Marcos em não apresentar suas ideias aos demais professores por causa de sua insegurança e a sociabilização de Daniela com seus educandos.

A análise dos Retratos Sociológicos que construímos também nos permite defender que, além de gerarem ações, algumas dessas disposições incorporadas por

nossos sujeitos têm influência perceptível nas reflexões sobre os dilemas morais profissionais vivenciados por Marcos, Antônio e Daniela cotidianamente. Essas disposições não são as únicas responsáveis por essas reflexões, visto que pudemos constatar a influência de outros princípios nessas práticas reflexivas. Esses outros princípios são de natureza ética, e também foram incorporados aos patrimônios de Marcos, Antônio e Daniela a partir das suas experiências socializantes. Entendemos que esses princípios éticos são os principais responsáveis, mas não os únicos, por gerarem práticas em contextos de decisões ou julgamentos morais.

Acreditamos que é a composição de disposições e princípios éticos que baseiam as reflexões que permitem a Marcos, Antônio e Daniela julgarem a pertinência de suas práticas e definirem a necessidade de reorientações caso esses juízos não as considerem pertinentes. Em outros termos, são essas disposições e princípios éticos que constituem a dimensão ética das identidades desses professores.

Para fundamentarmos nossa formulação, buscamos estabelecer relações entre as disposições reconstruídas, os princípios éticos identificados e as condutas de Marcos, Antônio e Daniela quando tiveram que resolver dilemas morais em seus contextos profissionais.

9.5.1. Antônio

Para o caso de Antônio, analisaremos primeiro a relação entre a disposição para a assertividade, a disposição para o questionamento e as suas decisões quando ele é perguntado sobre seus posicionamentos políticos. Consideramos que a decisão de um professor afirmar a sua posição política perante os seus educandos é uma decisão de caráter moral porque, em muitas escolas, o debate aberto sobre Política é desaconselhado pelas Equipes Gestoras.

Antônio evidencia aos estudantes as suas posições políticas quando questionado, mesmo ciente de que essa atitude pode trazer reprimendas posteriores das Equipes Gestoras das escolas em que trabalha. No momento em que essas reprimendas à sua ação são feitas, ele suaviza o discurso, mas não deixa de se posicionar. Entendemos que as disposições supracitadas e dois princípios éticos que se assemelham ao da compreensão da Educação como uma forma de intervenção no mundo e ao do comprometimento (FREIRE, 2005) assumem papéis preponderantes

na reflexão que antecede a decisão de anunciar aos educandos o seu posicionamento político.

A influência desses princípios geradores de ações nessa reflexão se evidencia a partir do momento em que Antônio afirma a intenção de estimular a criticidade dos educandos com o objetivo de que eles sejam capazes de transformarem as suas realidades.

Essa intenção revela que Antônio refletiu sobre o nível de comprometimento que gostaria de demonstrar aos educandos; sobre a sua importância no processo para que os estudantes aprendam as ferramentas necessárias para transformarem as suas realidades; sobre a importância de responder adequadamente quando questionado sobre qualquer assunto e por fim, sobre a necessidade dessas respostas serem claras e honestas.

Identificamos outras ações de Antônio em situações que envolviam dilemas morais que nos permitiram perceber a influência de certos princípios éticos e certas disposições nas reflexões que antecederam essas ações.

Quando, por um motivo qualquer, um aluno informa que faz uso regular de drogas lícitas ou ilícitas a um professor, vários dilemas morais se apresentam. A abordagem de Antônio nessa situação é influenciada pelo seu ascetismo e por um princípio ético que pode ser considerado emotivista. O curso de ação que ele relata revela reflexões prévias sobre a importância de se abster de certos prazeres e sobre o poder dos enunciados morais como uma forma de controle do comportamento de outrem.

Quando um aluno ultrapassa os limites de convivência interpessoais pré-estabelecidos, seja pelo excesso de conversa em sala ou por algum tipo de agressão (verbal ou física) infringida a um colega, Antônio age sob influência de um princípio de origem pragmática e de um princípio ético que pode ser considerado utilitarista. Ao retirar esse aluno de sala e encaminhá-lo para que outros setores da escola tomem providências, entendemos que Antônio tenha refletido previamente sobre a necessidade de proporcionar o maior bem ao maior número de pessoas naquele momento.

Aqui cabe uma ressalva. Antônio preza o respeito aos estudantes e rejeita completamente qualquer tipo de *bullying*. Esse respeito encontra ressonância no princípio ético do respeito pela humanidade como um fim em si mesma elaborado por Kant (2019). A coexistência desse princípio ético kantiano e do princípio utilitarista

utilizado na resolução do dilema da extrapolação do limite de convivência é outra evidência de que princípios incoerentes fazem parte do patrimônio dos indivíduos, pois o respeito à humanidade como fim não permite que seres humanos sejam tratados como meios para alcançar a maior felicidade para o maior número de pessoas.

9.5.2. Daniela

Em Daniela, analisamos a relação entre a disposição para estabelecer relações respeitadas com os estudantes, um princípio ético que pode ser associado ao princípio freiriano de saber escutar (FREIRE, 2005), um princípio ético que pode ser associado ao respeito kantiano pela humanidade como um fim em si mesma (KANT, 2019); e a sua conduta nos dilemas que envolviam o trato com os educandos.

Nos poucos momentos em que os limites da convivência interpessoal foram ultrapassados pelos estudantes em suas aulas, Daniela solucionou os conflitos por meio do estabelecimento de diálogos com os autores dessas ações. A escolha por essa solução nos leva a concluir que ela tenha refletido sobre a importância do respeito ao educando como um ser único e sobre a necessidade de ouvir para ser de fato escutada antes de escolher esse curso de ação.

A nossa análise nos levou a acreditar que esses mesmos princípios e disposições de Daniela influenciavam suas reflexões sobre a natureza do relacionamento que ela gostaria de estabelecer com os alunos. Uma conduta extrovertida baseada em gracejos e piadas preconceituosas poderia fazer com que ela tivesse os estudantes ao seu lado de maneira mais rápida, mas caso Daniela escolhesse esse caminho, reproduziria as atitudes de seus professores que ela considerava reprováveis. A sua opção foi a de cultivar um relacionamento respeitoso com os estudantes e rejeitar qualquer tipo de preconceito.

Essa análise dos princípios que levavam Daniela a refletir sobre a natureza do relacionamento entre ela e os educandos também nos permitiu estabelecer uma relação entre a sua disposição para a sociabilização e um princípio ético que ela possui que se assemelha ao princípio ético freiriano de querer bem aos estudantes (FREIRE, 2005). A afirmação de Daniela de que gostava de conversar com seus estudantes mostra a sua abertura ao afeto. Essa abertura é uma decisão de cunho moral, até mesmo porque revela a sua compreensão do seu papel como professora.

9.5.3. Marcos

No caso de Marcos, o pragmatismo e o funcionalismo possivelmente se fizeram presentes na reflexão sobre a sua decisão de aceitar ou não o cargo de professor na modalidade de Educação Especial. Ele desconhecia completamente as especificidades desse cargo, mas se recusasse a oportunidade, continuaria sendo obrigado a trocar de escolas a cada final de ano letivo.

A sua disposição para a insegurança, que fazia com que ele admirasse os professores que demonstravam afeto para com ele, se apresentou quando ele precisou refletir sobre a maneira ideal de se comportar em uma situação como aquela em que levou Rogério ao banheiro pela primeira vez. Ele provavelmente se questionou sobre os limites de intimidade entre professor e aluno que estavam sendo cruzados naquele momento, mas a sua decisão de fazer tudo o que precisava ser feito nos faz perceber que o intuito de ser um professor aberto ao afeto, disposto a não fomentar a insegurança em Rogério guiou a sua decisão.

A postura de Marcos quando toma conhecimento de que um de seus estudantes lhe informa que utiliza regularmente drogas lícitas ou ilícitas é semelhante à de Antônio. Sua abordagem também é influenciada pelo seu rigorismo ascético e por um princípio com características emotivistas. Esses princípios o levam a conversar com o estudante com o intuito de convencê-lo a mudar a sua posição sobre o uso de drogas.

9.6. Enunciação da tese

A utilização do dispositivo teórico-metodológico elaborado por Lahire nos permitiu reconstruir algumas disposições e princípios éticos que fazem parte do patrimônio disposicional de Marcos, Antônio e Daniela.

A análise desses patrimônios nos levou a perceber que eles são constituídos por disposições heterogêneas e por vezes incoerentes, que são ativadas ou suspensas de acordo com os contextos da prática e ao longo da biografia desses sujeitos.

As relações entre as disposições reconstruídas, os princípios éticos inferidos e as condutas de Marcos, Antônio e Daniela nos permitem defender que são essas disposições e princípios éticos que fundamentam as reflexões que geram práticas

para a solução dos dilemas morais vivenciados nos contextos profissionais deles, ou seja, são essas disposições e princípios éticos que constituem as dimensões éticas de suas identidades docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa investigação partiu de mim. Surgiu a partir do meu interesse em refletir sobre as minhas ações frente aos dilemas morais que enfrento na minha prática pedagógica. Tomou forma a partir dos meus encontros com as teorias do *habitus* de classe de Pierre Bourdieu, da teoria disposicionalista de Bernard Lahire e do Retrato Sociológico como metodologia investigativa. As contribuições de colegas e professores fez com que partes deles também fossem incorporadas à investigação. Antônio, Daniela e Marcos, além da disponibilidade, entregaram tanto carinho, paciência e afeto que certamente não serei capaz de retribuir à altura, ainda que eu esteja disposto a fazer isso.

O nosso objetivo de compreender a constituição da dimensão ética da identidade docente com o auxílio da teoria disposicionalista foi alcançado, pois fomos capazes de estabelecer relações entre as disposições e alguns princípios éticos reconstruídos por meio dos Retratos Sociológicos que elaboramos. Essas relações permitem que Antônio, Daniela e Marcos reflitam sobre as suas decisões morais e reorientem suas práticas quando julgarem haver necessidade, conforme o entendimento de Ética como uma reflexão sobre a Moral (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2020). Isso faz com que essas disposições e princípios possam ser considerados os constituintes da dimensão ética de suas identidades docentes.

As disposições que reconstruímos são responsáveis por parte da construção das percepções dos nossos sujeitos sobre o mundo e sobre o papel deles nesse mundo enquanto educadores. Os princípios éticos que foram incorporados por eles ao longo do tempo juntam-se a elas nessa atribuição de construtoras dessas percepções. Tanto essas disposições quanto esses princípios éticos são marcas sociais incorporadas por Antônio, Daniela e Marcos e as suas influências nas práticas deles nos permitem afirmar que as dimensões éticas de suas identidades profissionais foram construídas durante as suas vidas a partir de suas experiências socializantes e não a partir do momento em que se tornaram professores, o que está em consonância com as características das identidades docentes presentes na revisão de Beijgaard, Meijer e Verloop (2004).

A elaboração dos Retratos Sociológicos nos permitiu perceber que os *habitus* de classe não são generalizáveis e nem transferíveis a todos os domínios da prática,

como Pierre Bourdieu (2017a) preconizava, ainda que a sua teoria tenha sido valiosa para ajudar a compreender algumas práticas dos nossos sujeitos de pesquisa a partir dos princípios geradores de ações que se assemelham aos *habitus* associados às classes sociais por Bourdieu.

Essa elaboração também nos permitiu reconstruir algumas das disposições que fazem parte dos patrimônios individuais de disposições de Antônio, Daniela e Marcos. Esses patrimônios são heterogêneos, com algumas disposições que não são coerentes entre si, o que está de acordo com a ideia de ator plural de Lahire (2002a) e com as suas observações teórico-metodológicas (LAHIRE, 2004). Também pudemos perceber que essas disposições presentes nos patrimônios disposicionais de nossos sujeitos variam sincronicamente e diacronicamente, tal qual previsto por Lahire (2004).

Não conseguimos identificar a origem de algumas disposições e de alguns princípios éticos que reconstruímos. Imputamos essa dificuldade à vários fatores como: o desconforto dos entrevistados em responder seguidas perguntas sobre determinados temas; o limite de tempo acordado para as entrevistas; e a nossa incapacidade em realizar as perguntas que permitiriam essa identificação das origens desses princípios geradores de práticas.

A realização das entrevistas por videoconferência foi uma exigência ocasionada pelas restrições sociais advindas da pandemia originada pelo vírus Sars-CoV-2. O fato de Antônio, Daniela e Marcos terem permitido que eu realizasse a gravação de nossos encontros possibilitou que eu captasse alguns maneirismos e tornou mais perceptíveis alguns incômodos. É certo que se pudéssemos ter realizado as entrevistas presencialmente, conseguiríamos captar outros registros a partir do ambiente em que essas entrevistas fossem realizadas, mas também teríamos a possibilidade de captar os maneirismos com a mesma acurácia das gravações de vídeos. Essas restrições sociais também nos impediram de realizar outras análises, baseadas principalmente nas percepções dos estudantes sobre as condutas de Antônio, Daniela e Marcos.

Mesmo com a impossibilidade de estabelecer generalizações por causa do tamanho de nosso universo amostral, entendemos que nossa pesquisa aponta algumas direções para investigações futuras, como uma sobre a conduta profissional de professores dos cursos de graduação em Química e outra sobre as relações entre

a dimensão ética da identidade docente e as dimensões éticas das identidades discentes, para ficar em alguns exemplos.

Para terminar, cabe dizer que voltei à sala de aula após a minha licença para estudos.

Eu dei um passo à frente, e não estou mais no mesmo lugar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGOSTINI, Gabriela. **Trajetórias de professores de química: uma análise sociológica dos condicionantes sociais para as escolhas da docência como profissão**. 2019. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2019. Disponível em <https://bit.ly/3sc8F6D>. Acesso em: 22 abr.2022.
- AGUIAR, Andréa. Boa vontade cultural. *In*: CATANI, Afrânio Mendes; NOGUEIRA, Maria Alice; HEY, Ana Paula; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso (org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 58 - 60.
- AYER, Alfred Jules. **Language, truth and logic**. London: Victor Gollancz LTD, 1962. Disponível em <https://bit.ly/3MmqUOb>. Acesso em: 22 abr.2022.
- BAPTISTA, Isabel. **Ética, Deontologia e Avaliação do Desempenho Docente**. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores, 2011. (Cadernos do CCAP, n. 3). Disponível em: <https://bit.ly/36tCIPg>. Acesso em 20 abr.2022.
- BAPTISTA, Isabel. Ética e Educação Social - Interpelações de contemporaneidade. **Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria**, Sevilla, n. 19, p. 37 - 49, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3vySYH9>. Acesso em: 20 abr.2022.
- BEIJAARD, Douwe; MEIJER, Paulien.; VERLOOP, Nico. Reconsidering research on teachers' professional identity. **Teaching and Teacher Education**, v. 20, p. 107 - 128, 2004. Disponível em: <https://bit.ly/3JY1x3F>. Acesso em: 20 abr.2022.
- BENTHAM, Jeremy. An Introduction to the Principles of Morals and Legislation. Kitchener: Batoche Books, 2000. Disponível em: <https://bit.ly/3rKr1es>. Acesso em: 22 abr.2022.
- BLANCO, Diego Monte. **Jovens do ensino técnico no Brasil contemporâneo: variações e tensões disposicionais nas (in) definições de um percurso de estudos e de profissionalização**. 2015. 273 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/37s8NHY>. Acesso em: 20 abr.2022.
- BOURDIEU, Pierre. O campo político. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 5, p. 193 - 216, jan./jun., 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3jSMcXu>. Acesso em: 20 abr.2022.
- BOURDIEU, Pierre. **A Distinção: Crítica social do julgamento**. 2 ed. Porto Alegre: Zouk, 2017a. 560 p.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 2017b. 282 p.
- BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. *In*: ORTIZ, Renato. (org.).

Pierre Bourdieu: Sociologia. São Paulo: Ática, 1983. (Coleção grandes cientistas sociais). p. 46 - 81. Disponível em: <https://bit.ly/3L0WuAO>. Acesso em: 20 abr.2022.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina (org.). **Usos e abusos da história oral.** Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1998. p. 183 - 191. Disponível em: <https://bit.ly/3L2FdXN>. Acesso em: 20 abr.2022.

BOURDIEU, Pierre; SAINT MARTIN, Monique de. Le patronat. **Actes de la recherche en sciences sociales**, v. 20-21, p. 3 - 82. mars/avril, 1978. Disponível em: <https://bit.ly/38b69pR>. Acesso em: 22 abr.2022.

BRASIL. **Lei nº. 4.545, de 10 de dezembro de 1964.** Dispõe sobre a reestruturação administrativa do Distrito Federal, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4545.htm. Acesso em: 20 abr.2022.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 abr.2022.

CAVALCANTE FILHO, João da Costa. **Narrativas de professores da educação de jovens e adultos: retrato do CEJA Jacira Caboclo.** 2018. 122 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3MxLhYV>. Acesso em: 20 abr.2022.

CORTINA, Adela; MARTÍNEZ, Emilio. **Ética.** 5 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013. 186 p.

CUNHA, Aline Lemos da. Racismo. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides.; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 340 - 341. *E-book*.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº. 38.631, de 20 de novembro de 2017.** Aprova o Regimento Interno da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e dá outras providências. Disponível em: <https://bit.ly/3Ex1PgX>. Acesso em 20 abr.2022.

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº. 5.105, de 03 de maio de 2013.** Reestrutura a carreira Magistério Público do Distrito Federal e dá outras providências. Disponível em: <https://bit.ly/3xExcEI>. Acesso em 20 abr.2022.

DURKHEIM, Emile. **L'Évolution Pédagogique en France:** Des origines a la Renaissance. Paris: F. Alcan, 1938. Disponível em: <https://bit.ly/3L8hBRE>. Acesso em 20 abr.2022.

DUVAL, Julien. Distinção (a): Crítica social do julgamento. *In*: CATANI, Afrânio Mendes; NOGUEIRA, Maria Alice; HEY, Ana Paula; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso (org.). **Vocabulário Bourdieu.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 148 - 151.

ELIAS, Norbert. **A Sociedade dos Indivíduos.** Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

Disponível em: <https://bit.ly/3xGwVRL>. Acesso em 22 abr.2022.

FIGUEIREDO, Alice Cristina. **Processos de integração e afiliação à vida acadêmica de estudantes de camadas populares no contexto de expansão universitária**. 2015, 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em <https://bit.ly/3Kcwb9l>. Acesso em 22 abr.2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005. 154 p. (Coleção Leitura)

GAUCHE, Ricardo. **Contribuição para uma análise psicológica do processo de constituição da autonomia do professor**. 2001. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, 2001.

GAUCHE, Ricardo; TUNES, Elizabeth. Ética e Autonomia: A visão de um professor do Ensino Médio. **Química Nova na Escola**, São Paulo, v. 15, p. 35 - 38, maio. 2002. Disponível em: <https://bit.ly/36zLMIM>. Acesso em 21 abr.2022.

HUSSERL, Edmund. **Experience and Judgment**. Evanston: Northwestern University Press, 1973. Disponível em: <https://bit.ly/3rKeGH9>. Acesso em 21 abr.2022.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Lisboa: Edições 70, 2019. *E-book*.

LAHIRE, Bernard. Campo. *In*: CATANI, Afrânio Mendes; NOGUEIRA, Maria Alice; HEY, Ana Paula; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso (org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 64 - 66.

LAHIRE, Bernard. A fabricação social dos indivíduos: quadros, modalidades, tempos e efeitos de socialização. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, p. 1393 - 1404, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3MnytnL>. Acesso em 21 abr.2022.

LAHIRE, Bernard. **O homem plural: Os determinantes da ação**. Petrópolis: Vozes, 2002a. 232 p. Disponível em: <https://bit.ly/3vA3Zbj>. Acesso em 22 abr.2022.

LAHIRE, Bernard. Patrimónios individuais de disposições: para uma sociologia à escala individual. **Sociologia, problemas e práticas**, Lisboa, n. 49, p. 11 - 42, 2005. Disponível em: <https://bit.ly/3EzHnf8>. Acesso em 21 abr.2022.

LAHIRE, Bernard. Reprodução ou prolongamentos críticos?. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 37 - 55, 2002b. Disponível em: <https://bit.ly/3vFJRV8>. Acesso em 22 abr.2022.

LAHIRE, Bernard. **Retratos Sociológicos: Disposição e variações individuais**. Porto Alegre: Artmed, 2004. 344 p. *E-book*. (344 p).

LEBARON, Frédéric. Capital. *In*: CATANI, Afrânio Mendes; NOGUEIRA, Maria Alice; HEY, Ana Paula; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso (org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 101 - 103.

LIMA JÚNIOR, Paulo. **Evasão do ensino superior de Física segundo a tradição disposicionalista em sociologia da educação**. 2013. 258 f. Tese (Doutorado em Ensino de Física) – Instituto de Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3OvKxp1>. Acesso em 21 abr.2022.

LIMA JÚNIOR, Paulo; MASSI, Luciana. Retratos sociológicos: uma metodologia de investigação para a pesquisa em educação. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 21, n. 3, p. 559 - 574, jul./set. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/37G0RTg>. Acesso em 21 abr.2022.

MASSI, Luciana. **Relação aluno-instituição: o caso da licenciatura do Instituto de Química da UNESP/Araraquara**. 2013. 167 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) – Instituto de Física e Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3MkeGph>. Acesso em 21 abr.2022.

MASSI, Luciana; VILLANI, Alberto. Um caso de contratendência: baixa evasão na licenciatura em química explicada pelas disposições e integrações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 4, p. 975 - 992, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3rlaibV>. Acesso em 21 abr.2022.

MASSI, Luciana. Saberes docentes e disposições: aproximações possíveis. *In*: MASSI, Luciana; LIMA JUNIOR, Paulo; BAROLLI, Elisabeth (org.). **Retratos da docência: contextos, saberes e trajetórias**. Araraquara: Letraria, 2018. p. 385 - 409. Disponível em: <https://bit.ly/3vDRqf6>. Acesso em 21 abr.2022.

MAUSS, Marcel. **Sociologie et anthropologie**. Paris: Presses Universitaires de France, 1966. Disponível em: <https://bit.ly/3Ot71GW>. Acesso em 21 abr.2022.

MEUCCI, Arthur. **O papel do habitus na teoria do conhecimento: entre Aristóteles, Descartes, Hume, Kant e Bourdieu**. 2009. 130 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3EJISZC>. Acesso em 21 abr.2022.

MONTAGNER, Miguel Ângelo. Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 9, n. 17, p. 240 - 264, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://bit.ly/3jYJ0cS>. Acesso em 21 abr.2022.

NASCIMENTO, Wilson Elmer.; BAROLLI, Elisabeth. Desenvolvimento profissional docente: a trajetória de uma professora supervisora no PIBID. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.34, p. 1 - 26. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3vaPL1M>. Acesso em 21 abr.2022.

NASCIMENTO, Wilson Elmer. **Desenvolvimento profissional de professores de Física: um estudo sob a perspectiva disposicionalista e contextualista da ação.** 2019. 279 p. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – Instituto de Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3KbOADy>. Acesso em 22 abr.2022.

NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. Espaço social. *In*: CATANI, Afrânio Mendes; NOGUEIRA, Maria Alice; HEY, Ana Paula; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso (org.). **Vocabulário Bourdieu.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 177 - 179.

NOGUEIRA, Cláudio M. Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. **Bourdieu & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. 128 p.

NOGUEIRA, Cláudio M. Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 15 - 35, 2002. Disponível em: <https://bit.ly/3k3j2VS>. Acesso em 22 abr.2022.

NOGUEIRA, Maria Alice. Capital Cultural. *In*: CATANI, Afrânio Mendes; NOGUEIRA, Maria Alice; HEY, Ana Paula; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso (org.). **Vocabulário Bourdieu.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 103 - 106.

NONATO, Brescia Franca. **Sentidos da experiência universitária para jovens bolsistas do ProUni.** 2012. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3v5Csjd>. Acesso em 21 abr.2022.

NUNWEILER, Kety Cristina. **Identidades docentes: reflexões sobre disposições, saberes e formação continuada.** 2019. 156 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais, Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3LdoVvf>. Acesso em 21 abr.2022.

OLIVEIRA, Lúcia Matias da Silva. **As formas identitárias nos contextos de trabalho: Uma análise da profissionalidade docente.** 2014. Tese (Doutorado em Educação). Pontífice Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3k15iL7>. Acesso em 21 abr.2022.

PAES, Rhena Schuler da Silva Zacarias. **Retratos sociológicos: do fracasso iminente à permanência e êxito escolar.** 2019. 147 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) – Centro de Ciências do Homem, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, 2019. Disponível em <https://bit.ly/3rKBNI5>. Acesso em: 21 abr.2022.

PETERS, Gabriel. Configurações e reconfigurações na teoria do habitus: um percurso. *In*: Congresso Brasileiro de Sociologia, 14., 2009, Rio de Janeiro. **Anais [...].** Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3MIMa6D>. Acesso em: 21 abr.2022.

PETERS, Gabriel. De volta à Argélia. A encruzilhada etnossociológica de Bourdieu. **Tempo social**, São Paulo, v. 29, n.1, p. 275 - 303, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3K6b0Ga>. Acesso em: 22 abr.2022.

PETERS, Gabriel. Habitus, reflexividade e neo-objetivismo na teoria da prática de Pierre Bourdieu. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 28, n. 83, p. 47 - 71, out. 2013. Disponível em: <https://bit.ly/39auUDd>. Acesso em: 21 abr.2022.

PETERS, Gabriel. Humano, demasiado mundano: a teoria do habitus em retrospecto. **Teoria & sociedade**, Belo Horizonte, v. 18, n. 1, p. 8 - 37, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3ECpRXB>. Acesso em: 21 abr.2022.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329 - 343, 2006. Disponível em: <https://bit.ly/37ENym5>. Acesso em: 21 abr.2022.

RACHELS, James; RACHELS, Stuart. **Os Elementos da Filosofia Moral**. São Paulo: AMGH Editora, 2013, *E-book*.

REIS, Carla Silva. **Trajetórias em contraponto: uma abordagem microssociológica da formação superior em piano em duas universidades brasileiras**. 2014. 309 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2014. Disponível em <https://bit.ly/3OEshtl>. Acesso em: 21 abr.2022.

SALLUM JR., Brasília; BERTONCELO, Edison Ricardo. Classe social. *In*: CATANI, Afrânio Mendes; NOGUEIRA, Maria Alice; HEY, Ana Paula; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso (org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 118 - 122.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Ética**. 39 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020. 304 p.

SANDEL, Michael J. **Justiça: O que é fazer a coisa certa**. 39 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020. 352 p.

SETTON, Maria da Graça Jacinto. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 20, p. 60 - 70, maio/ago. 2002. Disponível em: <https://bit.ly/3rJB7fz>. Acesso em: 21 abr.2022.

SCHMIDT, Beatriz; PALAZZI, Ambra; PICCININI, Cesar Augusto. Entrevistas online: potencialidades e desafios para coleta de dados no contexto da pandemia de COVID-19. **Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social**, v. 8, n. 4, p. 960-966, 2020.

SILVA, Robson Gerliandro da. **Retratos da fé: uma análise da experiência de evangélicos pentecostais no curso superior de história**. 2018. 228 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Centro de Humanidades, Universidade Federal

de Campina Grande, Campina Grande, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3rOcoXA>. Acesso em: 21 abr.2022.

SUFICIER, Darbi Masson. **Retratos sociológicos de estudantes de Pedagogia: o caso da FCL/AR**. 2013. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2013.

STEVENSON, Charles, L. **Facts and Values: Studies in Ethical Analysis**. New Haven: Yale University Press, 1963. Disponível em: <https://bit.ly/3K9sXn4>. Acesso em: 22 abr.2022.

TRIGO, Maria Helena Bueno. **Habitus, Campo, Estratégia: Uma leitura de Bourdieu. Cadernos CERU**, São Paulo, s.2, v. 9, p. 45 - 55, 1998. Disponível em: <https://bit.ly/399yUns>. Acesso em: 21 abr.2022.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; ARAÚJO, José Carlos Souza. Ética e profissionalização docente. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 22, p. 41 - 55, Jun. 2007. Disponível em: <https://bit.ly/3k2MfQt>. Acesso em: 21 abr.2022.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; ARAÚJO, José Carlos Souza; KAPUZINIÁK, Célia. **Docência: Uma construção ético-profissional**. Campinas: Papyrus, 2017. *E-book*.

WACQUANT, Loïc. Habitus. *In*: CATANI, Afrânio Mendes; NOGUEIRA, Maria Alice; HEY, Ana Paula; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso (org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 213 - 217.

WACQUANT, Loïc. Seguindo Pierre Bourdieu no campo. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 26, p. 13 - 29. jun. 2006. Disponível em: <https://bit.ly/3La7vQr>. Acesso em: 22 abr.2022.

ZITKOSKI, Jaime José. Pensar certo. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides.; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire. 2 ed.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 312 - 314. *E-book*.

APÊNDICE A

Quadro de perguntas sobre vida escolar

Entrevista 01 – Escola
<p>Escopo: A história escolar do entrevistado, por meio de suas recordações sobre as instituições de Educação Formal que frequentou desde a Educação Infantil até o presente momento.</p>
<p>Questões a respeito de cenários:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Em que escolas você estudou desde o ensino infantil? • Em que período (idade, ano) da sua vida você estava em cada uma dessas escolas? Como você descreveria cada uma dessas escolas? Qual era sua localização? Como era sua infraestrutura? • Qual é sua formação em nível superior? Em que instituição? Qual era sua localização? Como era sua infraestrutura? • Você cursa ou cursou pós-graduação? Em que instituição? Qual era sua localização? Como era sua infraestrutura?
<p>Questões a respeito de personagens:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Em cada escola, na(s) universidade(s) e nos cursos de formação continuada que porventura tenha frequentado, quem foram os personagens (colegas, grupos de colegas e professores) mais importantes para sua história escolar? Por que você considera essas pessoas tão importantes? • Como você descreveria esses colegas da escola/universidade/pós-graduação que você considerou importantes para sua história? O que vocês tinham em comum? Que tipo de coisas vocês faziam em grupo? Existiam diferenças e discordâncias entre vocês? Caso a resposta seja positiva, quais seriam? Que coisas eles faziam, mas você se recusava ou tinha resistência a fazer? • Existia algum professor ou colega que você admirava ou com quem se identificava? Quem? Professor de quê? Como ele era? Por que você o

admirava ou se identificava com ele? Como você descreveria seus professores de Ciências? Como era sua relação com eles?

Questões a respeito de narrativas:

- Como era sua vida diária em cada escola e na universidade? Que atividades você realizava regularmente? Que tipo de coisas você evitava ou se recusava a fazer?
- Quais foram os acontecimentos mais marcantes da sua história escolar/universitária? Quais foram as mudanças provocadas por esses acontecimentos?
- Que dificuldades, crises, tensões, angústias, dúvidas ou incertezas você experimentou ao longo da sua história escolar? Quando essas tensões começaram e como elas se resolveram?
- O que o motivou a continuar sua formação (caso tenha respondido sim à pergunta sobre cursos de pós-graduação)?

APÊNDICE B

Quadro de perguntas sobre vida familiar

Entrevista 02 – Família
<p>Escopo: A história familiar do entrevistado, envolvendo pais, irmãos, tios, primos, esposa e filhos.</p>
<p>Questões a respeito de personagens:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quais são os familiares com quem você teve ou tem mais proximidade? Quais participaram mais da sua história de vida? • Com o que trabalha cada um dos seus familiares? Eles têm propriedades? Têm empregos? Quais? • Qual é a escolaridade de cada um dos seus familiares? Entre os seus familiares existe algum tipo de atividade cultural ou esportiva regular? Qual? Quais dos seus familiares têm práticas relacionadas à Ciência? Que práticas são essas? • Como você descreveria sua relação com seus familiares? Quem são as pessoas na sua família por quem você tem ou teve algum tipo de admiração ou identificação?
<p>Questões a respeito de cenários:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Em quantas residências diferentes você já morou com sua família? Como você descreveria cada uma delas? • Que bens da sua casa poderiam ser relacionados à escola? A quem pertenciam esses bens? Quem os utiliza ou utilizava? Com que propósito e frequência? • Que bens poderiam ser relacionados à Ciência e/ou à Tecnologia? A quem pertenciam esses bens? Quem os utiliza ou utilizava? Com que propósito e frequência?
<p>Questões a respeito de narrativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como é sua vida diária em família hoje? Que tipo de coisas vocês fazem juntos com regularidade? Que lugares vocês frequentam? Sobre que assuntos preferem conversar?

- Quais são os acontecimentos mais marcantes na história da sua família? Que mudanças esses acontecimentos provocaram?
- Existiu ou existe algum tipo de tensão, insatisfação ou discordância entre você e seus familiares mais próximos? Quais eram essas tensões? Quando elas começaram e como se resolveram?

APÊNDICE C

Quadro com perguntas sobre a vida profissional

Entrevista 03 – Trabalho
<p>Escopo: A história do sujeito de pesquisa em relação às unidades escolares em que trabalha/trabalhou.</p>
<p>Questões a respeito de personagens:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Existia algum colega de trabalho que você admirava ou com quem se identificava? Quem? Professor de quê? Como ele era? Por que você o admirava ou se identificava com ele? • Existia algum colega de trabalho que influenciou a sua prática docente? Quem? Professor de quê? Como ele era? Quais ações desse professor você considerava fontes de inspiração? • Existia algum estudante que contribuiu para que você refletisse e modificasse sua prática docente? Quem? Você se lembra da situação que ele provocou? Quais foram as reflexões originadas no processo? • Quais são as pessoas da unidade escolar com quem você tem mais proximidade? Qual a função delas na escola? Quais participaram mais da sua história de vida? • Como você descreveria sua relação com pessoas pertencentes à Direção? À Coordenação? Ao grupo de Professores? Ao grupo de Estudantes?
<p>Questões a respeito de cenários:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Em quantas escolas diferentes você trabalhou? Como você descreveria cada uma delas? Como são/eram as estruturas físicas das escolas? Como é o bairro em que cada uma delas está localizada?
<p>Questões a respeito de narrativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como era/é sua vida diária na escola? (em todas as escolas em que trabalhou).

- Você e os professores possuem algum vínculo de amizade fora do ambiente escolar? Que tipo de coisas vocês fazem juntos com regularidade? Que lugares vocês frequentam? Sobre que assuntos preferem conversar?
- Quais são os acontecimentos mais marcantes na história relacionados a alguma escola em que trabalhou? Que mudanças esses acontecimentos provocaram?
- Existiu ou existe algum tipo de tensão, insatisfação ou discordância entre você e seus colegas de trabalho (Diretoria, Coordenação, Professores)? E em relação aos estudantes? Quais eram essas tensões? Quando elas começaram e como se resolveram?

Questões de cunho reflexivo sobre pulsões, sonhos e práticas:

- O que o levou a ser professor(a)? O que o motiva atualmente?
- Como você definiria a sua conduta profissional? Quais seriam as características e práticas de um professor ideal? Como você poderia se aproximar desse ideal?
- Como acha que sua postura dentro da sala de aula é percebida e recebida pelos estudantes? Pelos professores? Coordenadores e Direção? Demais membros da comunidade escolar?
- Como acha que sua postura fora da sala de aula (mas dentro do ambiente escolar) é percebida e recebida pelos estudantes? Pelos professores? Coordenadores e Direção? Demais membros da comunidade escolar?
- Quais são as atribuições de um professor de Ciências? Para que e para quem você ensina Ciências?
- Como você compreende e exerce sua autonomia profissional?

- O exercício da sua autonomia, tal qual você a compreende, já causou algum tipo de tensão ou crise com os outros membros da comunidade escolar? Caso a resposta seja positiva, você poderia citar exemplos?

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO OU TESE DE
DOUTORADO

Declaro que a presente dissertação/tese é original, elaborada especialmente para este fim, não tendo sido apresentada para obtenção de qualquer título e que identifique e cito devidamente todas as autoras e todos os autores que contribuíram para o trabalho, bem como as contribuições oriundas de outras publicações de minha autoria.

Declaro estar ciente de que a cópia ou o plágio podem gerar responsabilidade civil, criminal e disciplinar, consistindo em grave violação à ética acadêmica.

Brasília, (dia) de (mês) de (ano).

Brasília, 15 de junho de 2022

Assinatura do/a discente: Guilherme Nogueira Dias

Programa: Pós-graduação em Educação em Ciências

Nome completo: GUILHERME NOGUEIRA DIAS

Título do Trabalho: A CONSTITUIÇÃO DA DIMENSÃO ÉTICA

DA IDENTIDADE DOCENTE SOB A LENTE DA TEORIA DISPOSICIONALISTA.

Nível: () Mestrado (X) Doutorado

Orientador/a: RICARDO GAUCHE