

**JOVENS MULHERES EM
PROCESSO DE FORMAÇÃO
NO CURSO DE PEDAGOGIA:
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
INSTITUINTES DA PROFISSÃO***

Edna Mendonça Oliveira de Queiroz**
Maria Teresa Canezin Guimarães***

Resumo: Este artigo analisa as representações e as estratégias de jovens mulheres, estudantes do curso de Pedagogia, para lidar com sua condição juvenil e seus impasses como agentes que conciliam trabalho e estudo no processo de formação docente (no curso de pedagogia). Nesse sentido, busca também apreender as representações instituintes que permeiam a adesão ao projeto de formação para atuar no magistério.

Palavras-chave: jovens mulheres, representações sociais, formação docente.

INTRODUÇÃO

Este artigo examina os mecanismos simbólicos de jovens estudantes do curso de Pedagogia, com o intuito de interpretar sua escolha profissional em um contexto de (des)valorização do trabalho docente. Nesse cenário, analisa estratégias utilizadas pelas jovens ao formularem explicações acerca da adesão ao projeto de formação para atuar no magistério.

A referência teórica principal são os estudos sociológicos de Bourdieu (1990, 1998a, 2000), uma vez que uma das grandes preocupações do autor consiste em tentar analisar o conjunto de estratégias que os portadores de diplomas desvalorizados têm acionado, objetivan-

do (res)significá-los, na tentativa de manter ou conquistar posições nas estruturas sociais vigentes das sociedades contemporâneas.

O conceito de estratégia refere-se ao sentido prático que advém da capacidade de participação no jogo do qual o agente participa nos diferentes campos sociais, em torno da apropriação ou manutenção de diferentes espécies de capital. Ele é fundamental para a compreensão da teoria de campos, entendidos como espaços de produção e de circulação de bens culturais e simbólicos, permeados por relações de poder expressas em conflitos, lutas, consensos entre os diversos agentes que, dispostos hierarquicamente, utilizam diferentes estratégias para apropriação e/ou domínio desses bens como formas de autoridade, legitimidade e prestígio. As ações do agente no campo são medidas pela capacidade de participação no jogo, e o bom jogador é aquele que apreendeu o “sentido do jogo”, que “faz a todo instante o que deve ser feito, o que o jogo demanda, exige.” (BOURDIEU, 1990, p. 81). Cabe ressaltar, ainda, que, para Bourdieu, uma estratégia não pode ser compreendida descontextualizada do *ethos* de classe ou fração de classe. Por isto, de modo genérico, ele refere-se aos diferentes tipos de estratégias de reprodução como as matrimoniais, de fecundidade, de sucessão, de investimento socioeconômico e as estratégias educativas.

No campo educacional, o curso de Pedagogia tem, como principal finalidade, realizar o processo de formação de professores(as) para as séries iniciais da educação básica. Conta com a presença de jovens, em sua maioria mulheres, pertencentes a segmentos ou frações de classes populares que conseguiram ingressar na universidade. Essas jovens optaram pela formação profissional no campo educacional, um espaço específico de produção de bens culturais e simbólicos, caracterizado genericamente por dois traços identificatórios. Primeiro, forma profissionais que, no mercado de títulos hierarquizados pela sociedade, disputam, de forma desigual, a posse da autoridade, da legitimidade e do prestígio social com outras profissões portadoras de distinção no terreno sociocultural. Segundo, forma professores(as) das séries iniciais da educação básica, o que faz seus agentes conviverem, interna e externamente ao campo, com os dilemas das representações sociais tradicionais que concebem as atividades do magistério como tarefas femininas, ligadas a atributos como *a docilidade para lidar com as crianças*. Nes-

se cenário, as jovens estudantes utilizam estratégias novas e velhas para atribuírem significados à sua escolha de formação e profissão. Examinar essas estratégias, tendo como referência o depoimento de alunas que traduzem representativamente o agrupamento de entrevistados, é objeto deste artigo.

TRABALHO DOCENTE E A PROFISSIONALIZAÇÃO

As experiências de formação e trabalho vividas pelas jovens evidenciam relações produzidas historicamente entre o trabalho docente e sua profissionalização, que merecem algumas considerações. No processo de profissionalização dos professores dos anos iniciais da educação básica, os marcos da legislação educacional têm expressado os interesses políticos e as concepções que deles decorrem, em cada contexto histórico-social, segundo Weber (2003). Tendo como referência os estudos sobre a teoria das profissões, a autora defende que a delimitação da área de jurisdição constitui indicador relevante para transformar uma ocupação em profissão. A legislação brasileira, nas últimas décadas, tem apontado alguns rumos para a educação. A lei nº 5.692/71, do período militar, fundamentava-se na visão de educação como capital humano. A Constituição Federal de 1988 e a Lei nº 9.394/96 – a nova LDB – destacam a dimensão profissional da docência. A última, em especial, ao substituir a expressão *profissional do ensino* por *profissionais da educação*, salienta a dimensão social e política da atividade docente, a dinâmica da escola e suas relações com o contexto em que se situa, além dos processos de avaliação e de gestão.

Ainda na perspectiva da legislação educacional produzida, a profissionalização do professor pressupõe, dentre outros, o domínio dos conhecimentos específicos, o entendimento das questões vinculadas ao seu trabalho, a autonomia nas tomadas de decisões e compromisso com as escolhas realizadas. Exige, também, do professor, capacidade para avaliar criticamente a sua prática docente, como também o contexto em que atua, além de participar ativamente de eventos e de lutas de sua categoria profissional e da sociedade.

Os avanços da legislação não expressam, necessariamente, legitimidade e densidade de prestígio social da profissão nas condições concretas da sociedade brasileira. Constatase, historicamente, que o trabalho docente no Brasil foi marcado pela consolidação da profissão do professor assalariado, desde que o Estado se encarregou da educação escolar. Em décadas recentes, a profissão de professor(a) sofreu transformações, em consonância com o desenvolvimento da industrialização e da urbanização. Com o processo de expansão do ensino público, ocorreram, simultaneamente, a feminização e o assalariamento do magistério.

A institucionalização da profissão relaciona-se ao desenvolvimento histórico do professorado e às representações sociais¹ produzidas sobre essa atividade. O caráter missionário da docência, as ideias de vocação e de sacerdócio – representações sociais ainda presentes e em processo de mudança – vinculam-se à presença maciça da mulher no magistério, com base na relação estabelecida entre as *habilidades femininas*, no seu papel, então preponderante, de mãe e dona de casa, e o ensino.

A regulação e a profissionalização do trabalho docente enfrenta, atualmente, o desafio da precariedade das condições de trabalho e da baixa remuneração, contrapostas às representações sociais referidas, por meio do fortalecimento do campo do conhecimento educacional e da organização e normatização da profissão, no que se refere à formação e ao exercício profissional.

PROFISSÕES E TÍTULOS: ESTRATÉGIAS DE DISTINÇÃO E DE RECLASSIFICAÇÃO

Utilizando as leis gerais de funcionamento dos campos, Bourdieu (1998a) trata o campo educacional nas sociedades contemporâneas como um mercado no qual a oferta e a procura estão imbricadas nos mecanismos de reprodução da instituição escolar e nos usos diferenciados que as classes sociais fazem dela. Por analogia com a economia de mercado, a obrigatoriedade do ensino e a demanda crescente por educação aumentam o investimento em educação nas diferentes categorias,

antes excluídas, classes e frações de classe e, obviamente, potencializam a concorrência.

O investimento diferenciado dos agentes na instituição escolar depende das oportunidades objetivas de lucros presentes “num estado determinado dos instrumentos institucionalizados de reprodução (estado da tradição e da lei sucessorial, do mercado de trabalho, do sistema escolar, etc.) e do capital que elas têm para reproduzir” (BOURDIEU, 1998a, p. 147). Nesse sentido, faz-se a reconversão de capital. Por exemplo, uma espécie de capital pode ser mais rentável, mais legítima que outra, em determinado momento conjuntural (conversão do capital econômico em capital cultural). Uma das estratégias de negócios da burguesia para sua reprodução por meio de seus herdeiros é, justamente, a reconversão do capital econômico em capital escolar mediante a elevação cultural dos proprietários e/ou administradores. Por sua vez, os agrupamentos mais desfavorecidos investem ou fazem tentativas de investimentos para apropriarem-se de títulos ou bens simbólicos até então possuídos por agrupamentos situados acima deles na hierarquia social.

Segundo Bourdieu (1998a), um exemplo dessa movimentação dos agentes em torno da concorrência e do investimento no campo educacional é a França, onde a expansão do ensino superior, que se iniciou na década de 1950 e se acelerou no início dos anos 90, gerou um importante número de diplomas e de diplomados, com a correspondente desvalorização da titulação. A distribuição crescente de diplomas gerou uma *inflação de títulos*, acompanhada de uma desvalorização de seu valor real. Do ponto de vista *quantitativo*, cresceu o número de portadores de diplomas, em detrimento do número de postos ou posições de trabalho, como assinala o autor:

Entre os efeitos do processo de inflação de títulos escolares e da desvalorização correlativa que, pouco a pouco, obriga todas as classes e frações de classe – a começar pelos maiores utilizadores da escola – a intensificar sem cessar sua utilização da escola e a contribuir, assim, por sua vez, para a superprodução de diplomas, o mais importante é, sem dúvida, o conjunto de estratégias que os portadores de diplomas desvalorizados têm acionado para man-

ter sua posição herdada ou obter de seus diplomas o equivalente real ao que estes garantiam num estado anterior da relação entre diplomas e cargos. (BOURDIEU, 1998a, p. 159).

O texto citado dá ênfase a um aspecto relevante: a correlação entre a superprodução de diplomas e o conjunto de estratégias que os portadores de diplomas desvalorizados utilizam para manter ou alcançar determinada posição na estrutura social. A eficácia simbólica da titulação é proporcional à sua raridade. Assim, os bens e práticas culturais são classificados e hierarquizados pelas estratégias de distinção que expressam disputas de classes no terreno cultural. A lógica da distinção institui-se mantendo uma distância entre classes e frações de classes que estão em disputa no mercado de bens simbólicos. Nesse sentido, quando a concorrência se acentua entre os agentes, a instituição escolar, como veiculadora do capital cultural, produz, como diz Bourdieu (1998a), uma *translação global da estrutura social*, ou seja, mantém as distâncias entre as classes, sob a aparência de que todas estejam mudando de posições. Assim,

as tentativas dos grupos inicialmente mais desfavorecidos para apropriar-se dos bens ou títulos até então possuídos pelos grupos situados imediatamente acima deles na hierarquia social ou imediatamente antes deles na corrida, são mais ou menos compensadas, em todos os níveis, pelos esforços que fazem os grupos mais bem situados para manter a raridade e a distinção de seus bens e títulos. (BOURDIEU *apud* BONNEWITZ, 2003, p. 124).

O fenômeno da inflação dos diplomas afeta, em diferentes graus, o conjunto de uma geração escolar segundo a raridade, ou não, de seus respectivos diplomas e sua origem social. Na realidade francesa, estudada por Bourdieu (1998a), isso gerou certo desencanto para os jovens, sobretudo dos setores populares, que o autor traduziu como *uma geração enganada*. O sistema de ensino criou expectativas e aspirações que não foram correspondidas pelo mercado de cargos oferecidos pela sociedade. Como consequência, houve uma espécie de desilusão coletiva que estimulou “a geração enganada e desiludida a estender a todas as

instituições a revolta mesclada de ressentimento que lhe inspira o sistema escolar.” (BOURDIEU, 1998a, p.163). O ressentimento em relação às instituições escolares, criado pela distância entre a posse de títulos e a não garantia de emprego, é uma das explicações formuladas pelo autor acerca das manifestações políticas dos jovens em maio de 1968 e a contestação dos liceus em 1986 e 1990.

Ainda, segundo a lógica de distinções que rege a movimentação dos agentes nos diferentes campos sociais, é importante ressaltar, na sociologia bourdieusiana, as estratégias contra a desclassificação para evitar a desvalorização dos diplomas. As estratégias passíveis de reconhecimento são as coletivas, pelas quais um grupo, especial ou dominado, visa conquistar vantagens ou mantê-las:

Aqueles que pretendem escapar à desclassificação podem, com efeito, ou produzir novas profissões mais ajustadas às suas pretensões (socialmente fundadas num estado anterior das relações entre os diplomas e os cargos) ou então reordenar, em conformidade com suas pretensões, por meio de uma redefinição que implica uma reavaliação, as profissões às quais seus diplomas dão acesso. (BOURDIEU, 1998a, p.165).

Os efeitos paradoxais da *inflação de diplomas* e sua conseqüente desvalorização econômica e simbólica têm, como primeiras vítimas, os estudantes provenientes das famílias mais desprovidas culturalmente. Esses, ao fim de uma longa escolaridade, em geral mantida com pesados sacrifícios, recebem como premiação diplomas desvalorizados que acabam por estigmatizá-los duplamente, pois, aparentemente, tiveram *chances* para mudarem de posição, entretanto *fracassaram*, pois não há oportunidades de acesso no mercado de trabalho. No bojo dessas condições objetivas de natureza estrutural, subjetivamente, realiza-se uma descoberta progressiva dos agentes de que a instituição escolar é um *engodo* ou uma imensa decepção coletiva, “essa espécie de terra prometida, semelhante ao horizonte, que recua na medida em que se avança em sua direção.” (BOURDIEU, 1998b, p. 221).

Segundo Bourdieu (1998a), os portadores de diplomas desvalorizados tendem a ter dificuldades para reconhecer o processo de desle-

gitimação dos diplomas aos quais estão identificados objetiva e subjetivamente. A pretensão de garantir a autoestima predispõe os jovens a se apegarem ao valor nominal dos diplomas e a criarem mecanismos de percepção e apreciação ligados ao estado anterior da existência de oportunidades objetivas. Por outro lado, as informações sobre as regras de funcionamento em relação ao mercado de diplomas podem estimular estratégias de luta contra a desclassificação:

Entre as informações constitutivas do capital cultural herdado, uma das mais preciosas é o conhecimento prático ou erudito das flutuações desse mercado, ou seja, o *sentido do investimento* que permite obter o melhor rendimento do capital cultural herdado sobre o mercado escolar ou do capital escolar sobre o mercado de trabalho; nesse caso, por exemplo, convém saber abandonar a tempo os ramos de ensino ou as carreiras desvalorizados para se orientar em direção de ramos de ensino ou carreiras de futuro, ao invés de se apegar aos valores escolares que proporcionavam os mais altos lucros num estado anterior do mercado. (BOURDIEU, 1998a, p. 160).

Reduzidas informações sobre o mercado de títulos fazem que os portadores de diplomas desvalorizados lhes atribuam um valor que não é objetivamente reconhecido e que continuem buscando e aceitando os certificados, em retribuição aos anos de estudos. Na condição de *cúmplices de sua própria mistificação*, os portadores de diplomas desvalorizados sofrem os efeitos de não reconhecimento individual e coletivo, uma vez que “a avaliação dos diplomas que se efetua nos grupos de interconhecimento mais diretamente submetidos à prova, como o conjunto de pais, vizinhos, condiscípulos (a ‘turma’), colegas, pode contribuir para mascarar fortemente os efeitos da desvalorização.” (BOURDIEU, 1998a, p.160-161).

AS JOVENS LUÍSA E ISABELA²

Luísa e Isabela são jovens de 24 anos que cursam, respectivamente, o sétimo e o quarto períodos de Pedagogia. São solteiras e mo-

ram com a família. Isabela tem uma filha de dois anos e meio e, ainda que não tenha se casado, mantém o relacionamento com o pai da criança. No período da entrevista, o casal estava oficializando a relação.

A família de Isabela é composta de quatro pessoas: ela, a filha, a tia que a criou e a filha da tia. Os pais de Isabela são separados e a tia, que trabalha como manicure, assumiu a sua formação. Isabela engravidou-se aos 19 anos. Atualmente, trabalha e estuda; cria a filha, com o apoio da tia e da prima. Isabela define a família como “muito batalhadora, que não tem nada de mão beijada [...] Assim, é minha tia. Meu pai e minha mãe... é uma família desestruturada”.

Luísa, por sua vez, conta que seu pai tem oitenta anos, mora sozinho (não teve outros filhos) e nunca foi casado com sua mãe. Eram namorados quando sua mãe engravidou, mas, assim que Luísa nasceu, cada um seguiu a sua vida. A mãe de Luísa também não teve outros filhos; quando ela tinha sete anos, casou-se com seu padrasto, que tem um filho. Moram juntos, ela, a mãe, o padrasto e o filho dele. Luísa diz que gosta de sair com a mãe, de quem é muito amiga e com quem divide tudo. Define a sua família como uma família alegre, embora afirme que “às vezes, eu e minha mãe ficamos tristes em casa porque somos muito sozinhas. Meu padrasto sai para trabalhar à noite, às vezes viaja”. Nesses momentos, ela diz que desejaria estar com os outros parentes.

As duas jovens não pertencem ao modelo familiar convencional ou nuclear, pois vivenciam diferentes formas de coabitação e outros laços de relacionamento, que são dotados de significação para elas. As relações entre os membros no agrupamento familiar são percebidas pelas jovens como permeadas de simbologias, em que prevalece a proteção, o cuidado, o aprendizado de afetos, os vínculos de pertencimento e espaço de reestruturação das experiências passadas e futuras. O agrupamento familiar real, embora não se ajuste plenamente aos padrões convencionais, exerce com eficácia a ação educativa de impor modos de pensar e de agir, de criar mecanismos de segurança e de proteção em relação à sociedade mais ampla.

Luísa e Isabela experimentam certas modificações que, na sociedade moderna, se processaram em relação à família, ou seja, uma nova organização na estrutura e conseqüentemente na dinâmica de relacionamento entre os membros. Nesse cenário, é importante observar como

elas criam estratégias para se adaptarem aos novos formatos institucionais, o que tem sintonia com as reflexões apresentadas por Carrano (2003, p. 121) acerca das mudanças em relação à subjetividade. Diz o autor: “o ‘eu’ é relacional e móvel, se redefinindo continuamente como resposta a uma dinâmica social que exige uma racionalidade aberta para a compreensão da multiplicidade de linguagens e relações produtoras das identidades sociais”.

O agrupamento familiar real e o idealizado misturam-se nas elaborações que elas produzem acerca da projeção do que desejam viver. Embora ambas expressem adaptação à nova organização familiar, desejam constituir uma família em moldes quase tradicionais, até mesmo por acreditarem que, assim, poderão educar melhor os filhos e ter maior autonomia. Luísa diz assim: “Eu acredito muito na família, na educação, nos valores. Então, eu queria que meu casamento fosse para sempre, porque eu queria educar bem os meus filhos. Eu tenho esse ideal”. Também Isabela investe na expectativa de constituir família, ao oficializar o relacionamento com o pai de sua filha e assinala: “A gente resolveu casar para arrumar a nossa vida [...] vou mudar de casa: terei que organizar a casa sem a ajuda da minha tia”.

São jovens que, no seu cotidiano, conciliam, com dificuldades, trabalho e estudo. Isabela é bolsista e desenvolve as atividades exigidas pelo programa de bolsas, além de trabalhar, no turno da manhã, em uma escola particular de educação infantil. Luísa é professora de Inglês e trabalha no período matutino também em uma escola particular. Considera muito enriquecedora a experiência de trabalhar durante o curso, porque lhe permite relacionar teoria e prática. No entanto, acha difícil conciliar trabalho e estudo. Precisa planejar as aulas diariamente depois do retorno da universidade, à noite. Ela argumenta que, “quando tem que corrigir provas, é muito difícil, são quatrocentas e tantas provas, aí é o final de semana todo”.

Isabela e Luísa fizeram escolha por um curso superior que oferece uma titulação cujo valor nominal não é atingido por uma suposta inflação de diplomas, além de a área de jurisdição da profissão estar em processo de definição e o próprio trabalho docente ser configurado, ainda, por representações sociais tradicionais. Na condição de jovens mulheres que se relacionam com o tempo histórico da sociedade em que

estão inseridas percebem que estão diante de um leque de alternativas, mas, ao mesmo tempo, diante de incertezas e do imperativo de realizar escolhas sem as referências adequadas. Trata-se de um momento em que a sociedade e o mundo do trabalho sofrem substanciais transformações e em que o investimento escolar, em termos de profissionalização, adquire sentidos diferenciados. Por isso, elas necessitam apreender estratégias para lidar com a realidade social vigente.

A respeito do magistério como profissão, Luísa acha que a situação está muito difícil para o professor: “Meus alunos falam: ‘foi você mesma que escolheu ser professora?!’ Então, eu vejo que o professor é discriminado, não é remunerado como ele merece”.

O desprestígio social, assim como a baixa remuneração dos professores, são questões também tratadas por Isabela, para quem a escolha profissional não pode recair na relação puramente salarial. Isso fica evidenciado quando critica aqueles que procuram cursos de maior prestígio social, “com a preocupação de só ganhar dinheiro”. Diz que essa atitude “não produz um bom profissional”. E acrescenta:

Até hoje, quando você vai a uma festa e começa a conversa sobre a profissão, um fala: “Faço medicina”. O outro: “Odonto”, “Direito” e você fala baixinho: “Pedagogia”. Agora não, você tem que ter orgulho, dizer: “Faço pedagogia, por isto e aquilo”. Acredito nisto. [...] Hoje tem que pensar o curso que se vai fazer, para que vai fazer, o que vai ter [...] É uma questão complicada. Você tem que ter consciência do que quer fazer, porque às vezes se propõe a fazer o que não gosta para ganhar mais, só que você tem que ter prazer naquilo que faz porque senão não será um bom profissional.

A supervalorização do trabalho docente, dotando-o de uma potencialidade maior de transformação cultural e social do que outros tipos de trabalho, é a estratégia desenvolvida por Isabela, associada à ideia de que só é bom profissional aquele que gosta do que faz e não aquele que quer apenas ganhar dinheiro.

Isabela considera ter feito uma escolha correta pelo campo de trabalho desejado, pois “a Pedagogia dá um maior leque de opções”. A

expectativa de ter uma profissão, de colocar-se com certa facilidade em um mundo do trabalho extremamente competitivo, que lhe garanta a sobrevivência, ‘produz uma *conformista*: uma formação para um trabalho possível. Em uma conjuntura em que há um desemprego significativo, que afeta diretamente os jovens³, a procura de um curso superior que dá um maior “leque de opções” se traduz por uma escolha permeada por uma ambiguidade. Ela própria, assim como os pais, valoriza o diploma universitário.

Isabela e Luísa evidenciam em suas falas que, em suas experiências de exercício do trabalho docente, há um processo de formação em curso. Nos espaços diferenciados de trabalho, percebem que são estabelecidas regras explícitas e não explícitas pelo campo profissional em que estão se inserindo. Elas expressam as dificuldades de enfrentamento das condições de trabalho e as estratégias de poder com as quais têm que aprender a lidar, para ingressar no campo. Percebem as estratégias de poder interna e externamente ao campo. Estão aprendendo as regras do jogo no exercício do trabalho docente e compreendendo que essas atividades requerem necessariamente articulação entre o processo de formação, o campo científico e o próprio campo profissional.

Isabela relata:

Ao procurar trabalho, em toda a escola, tinha duas perguntas: “Você tem experiência? Você fez magistério?” Se você não tinha experiência, apesar de fazer Pedagogia, te cobravam o magistério, então as portas se fechavam. Nestas condições, você vai ser cobaia e eles não te contratam, é o estágio. Vejo que pegam o estagiário como pau-de-toda-obra, faz serviço de dez e ganha uma ninharia, isso quando recebe, porque tem estágio que nem é remunerado. E ainda precisa de alguém te bancar. Enfim, entrei numa escola como estagiária, ganhava um salário mínimo. O discurso da dona da escola era que você está aprendendo, então tem que se sujeitar.

As dificuldades enfrentadas por Luísa, que trabalha em uma escola conveniada (escola particular, mas que recebe recursos públicos) e não tem carteira assinada, são representadas simbolicamente na forma

da idealização do trabalho como fator de crescimento e de realização. Considera que evoluiu muito como educadora, desde que começou a trabalhar, na maneira de dar aula, no planejamento, no respeito aos limites dos alunos. Assim, apesar de achar que não recebe nunca de acordo com o que produz, é muito feliz com seu trabalho. Ela diz: “Eu sei que vou ter condições de ser melhor remunerada, mas agora está bom”. Para ela, a par de outras dimensões que assume na sua vida, o trabalho lhe possibilita ser útil às pessoas e a si mesma, ou seja, tem um caráter humanitário. Pode-se inferir que, para Luísa, uma estratégia presente é a valorização do capital social, embora, ambigualmente, ainda perceba o magistério de forma um pouco idealizada.

Isabela e Luísa têm a percepção de que, no exercício do trabalho docente, as condições de trabalho e salariais estão imbricadas em processos simbólicos de (des)qualificação, ao afirmarem que o prestígio social pode ser conquistado individualmente e, na maioria das vezes, se vincula à ideia de uma formação mais sólida, fundamentada na supervalorização da titulação. Potencializar o investimento em educação, especialmente em titulações ainda portadoras de eficácia simbólica, é uma forma de manterem a expectativa de valorizar a profissão e estarem na disputa por mobilidade social pela via educacional.

Na fala de Luísa, evidencia-se a valorização do conhecimento. Por exemplo, ao se referir ao seu futuro, ela diz que seus planos são “estudar, estudar, estudar, [...] fazer especialização, depois mestrado”. Também, ao ser indagada sobre o que é ser pedagoga, ela responde:

é ser um profissional preparado para aprender sempre. Minha palavra é “aprender sempre”. [...] a maioria dos educadores, hoje, não se preocupa em se qualificar [...]. Tem profissionais na minha sala que não querem mudar, querem fazer o curso de Pedagogia e não querem fazer uma pós-graduação [...]. E, às vezes, estão aqui na universidade pelo diploma, para se aposentar melhor e não para mudar sua prática, para refletir. Então, eu acho que falta muita consciência do educador, de ser educador mesmo.

Ao mesmo tempo, Isabela, como Luísa, manifesta a intenção de realizar cursos de especialização, de mestrado. Afirma:

Espero fazer uma especialização, um mestrado e tenho vontade de ir para uma escola maior [...]. Pretendo não só ficar na sala de aula, mas ter experiências em outras áreas da escola. Agora não tenho maturidade para isso, nem experiência e competência. Coordenação e direção é a longo prazo.

No caso de Isabela e Luísa, a perspectiva de investimento escolar e a eficácia da titulação associada à sua raridade – o projeto de realização de cursos de pós-graduação – configuram-se como estratégias na busca da distinção e de agregação de valor à profissão, visando assegurar prestígio e legitimidade à escolha do curso e da profissão.

No conjunto das profissões, no que diz respeito ao exercício de funções, há aquelas que requerem o máximo de rendimentos do capital social e técnicas de sociabilidade indispensáveis para a manutenção desse capital; o trabalho docente é um exemplo. Na condição de jovens mulheres estudantes enfrentam, cotidianamente, a necessidade de lidar com a representação social presente acerca da profissão: o magistério percebido como uma atividade típica da mulher.

Isabela e Luísa percebem a importância da inserção da mulher no mercado de trabalho não só como necessidade financeira, mas como forma de obtenção de rendimentos para o capital social e o aprendizado de técnicas de sociabilidade indispensáveis para a atuação e o reconhecimento nas esferas familiares, afetivas, culturais etc. Nesse sentido, o exercício da atividade docente inclui-se entre as profissões que exigem estratégias para ampliar o acúmulo de capital social. Isabela relata:

O trabalho é importante financeira e profissionalmente. Faz novas amizades, aprende coisas novas, principalmente para a mulher, porque a mulher que fica em casa não está com nada. Você vai estar falando a mesma língua do namorado, do marido. A mulher que fica por conta da casa e dos filhos vai esquecendo dela em todos os aspectos, no aspecto da estética e da busca de informação. Hoje, o homem e a mulher têm que trabalhar, senão não têm condições de ter uma vida melhor.

Luísa experimenta, também, mudanças referentes ao papel desempenhado pela mulher, na família, no mundo do trabalho e na forma de ocupar o tempo. Nesse sentido, assinala que

a mulher, hoje, tem o direito de escolha. A mulher independente tem o direito de escolha [...]. Uma opção que minha avó e minha mãe não tiveram. Então eu posso escolher se eu quero aquele tipo de vida ou não. Principalmente pela independência financeira.

Ela reconhece, no entanto, que é reduzido o número de mulheres que têm essa autonomia. Assim, ela diz: “Eu vejo isso na minha graduação. Em sua maioria, as minhas amigas são casadas e têm filhos. Então, para elas é muito difícil, porque o marido era contra, a mãe era contra. Outros maridos têm ciúmes”.

Em seus relatos, Isabela e Luísa percebem a necessidade de superação da representação do trabalho docente como aquele que exige atributos, como o da docilidade para lidar com crianças, além de afirmar a posição da professora/mulher que aspira a uma identidade profissional.

Isabela evidencia, simultaneamente, as necessidades de superação das representações tradicionais e de valorização do trabalho docente:

Considero o magistério uma ótima profissão, mas que necessita de reconhecimento. Não é só que é lindo – professor come, veste, faz tudo o que todo mundo faz, mas não tem reconhecimento. É um ponto para a gente estar lutando. O advogado tem o salário inicial de 1.500 reais e o professor de 300! Trabalho porque amo a profissão, mas todo mundo ama dinheiro, também porque precisa. Temos que lutar para que esta situação seja alterada.

Em sua fala, Luísa também reconhece a necessidade dessa superação e percebe que, de certo modo, ela está acontecendo. A concepção de magistério como sacerdócio, como doação, ainda presente em muitas situações, é lembrada por Luísa ao reafirmar sua presença na disputa do campo educacional:

a mulher antes não precisava ser competente para ser professora; precisava ser boazinha; [...] a ideia que as pessoas têm de Pedagogia é que você é boazinha, que vai dar beijinho, pegar as crianças no colo, que você não precisa ser competente. Na minha época de educação infantil era assim, a professora fazia isso. E hoje a gente vê que não é isso, que não basta ser boazinha, tem que impor limites [...], tem que ensinar, e ensinar com qualidade.

Como jovens mulheres, que necessitam conciliar trabalho e estudo, Luísa e Isabela expressam tensões entre o tempo de lazer e a responsabilidade na forma como vivem o limiar entre a condição de ser jovem e a vida adulta. O lazer, compreendido, conforme Carrano (2003), como momento privilegiado de elaboração da identidade pessoal e coletiva, baseado em três elementos básicos que se combinam – a sociabilidade, a mobilidade e a imaginação – não é experimentado no cotidiano de suas vidas. Luísa conta que, embora goste de frequentar barzinhos e cinemas com seus amigos, suas saídas são escassas por dois motivos: porque ela trabalha e estuda e, então, fica muito cansada, e porque acha muito perigoso. Gosta de dançar (faz dança árabe) e de música. Isabela, assim como Luísa, gosta de ir ao cinema, à feirinha de roupas e a uma boate, de vez em quando. Afirma que tem uma vida corrida, pois “estudo, trabalho [...] eu não tenho amigos da minha idade, tenho como amigos pessoas mais velhas porque trabalho em ambiente de pessoas mais velhas”. Expressa não gostar de “ficar só dentro de casa”; entretanto, a sua convivência não se realiza com jovens de sua idade e o seu tempo livre para lazer e a própria sociabilidade da condição juvenil é restrito.

Em termos de relação com a cidade em que moram, ambas declaram gostar do espaço em que vivem, acham a cidade bonita, embora percebam problemas como a violência e as dificuldades de locomoção. Os lugares que Isabela mais frequenta ficam no centro da cidade (lojas e bancos) e, nos finais de semana, vai a parques, bosques e ao *shopping*. Como Luísa, o grande medo de Isabela é a violência, os assaltos: “Antigamente você ficava na porta de casa até tarde da noite, agora às 19 horas já tem assaltos relâmpagos”.

O sentimento de medo, que limita o comportamento das jovens e restringe as suas saídas – porque consideram perigoso –, remete às reflexões acerca da condição de ser jovem e viver a cidade como espaço educativo, conforme aponta Carrano (2003). Para o autor, há a necessidade de reconhecer a cidade como espaço legítimo e necessário de educação. Embora sejam compreensíveis as preocupações acerca dos perigos da rua, as ruas podem ser educativas e culturalmente públicas, além de que o recolhimento ao espaço privado pode ser tão prejudicial quanto a exposição aos perigos da rua. No caso das jovens entrevistadas, constata-se que a ocupação do tempo livre é individualizada e restrita, uma vez que acontece, sobretudo, na solidão do espaço doméstico.

Em relação à compreensão que Luísa e Isabela têm sobre o que significa ser jovem, é interessante analisar a percepção sobre si mesmas e os outros, traduzidos genericamente como jovens. Luísa não se considera mais jovem, ao argumentar: “*tive* uma juventude muito boa, com minha mãe sempre à disposição para conversar; às vezes não, porque o tempo era curto, mas ela estava quase sempre dando conselho, conversando, explicando; e eu percebo que muitos jovens hoje – a maioria – não têm isso”.

Para Isabela, viver a juventude é ter sonhos; no entanto, pelas experiências já vividas, expressa uma condição de pertencimento à geração adulta, ao considerar que os sonhos se refazem durante a trajetória de vida e se adaptam às circunstâncias estabelecidas pelas situações sociais enfrentadas. Está presente, em sua fala, a combinação de *desencanto* e *realismo*, provenientes das condições concretas de sua trajetória de vida. Afirma:

quando se é mais jovem do que eu, que tenho 24 anos, tem-se sonhos, mas você vai caminhando, traça um caminho e às vezes vai desviando [...] Às vezes, consegue realizar algumas coisas, outras não. Acredito que os sonhos vão se realizando ao longo da vida e não só quando se é jovem. Às vezes, o seu projeto de vida, você não consegue realizar quando é jovem, mais vai realizar depois; naquele momento, você está preparando para poder realizar.

Pelos relatos, também se pode inferir que ambas não se incluem no modelo cultural do que significa ser jovem, veiculado, sobretudo,

pela mídia. Além de Isabela e Luísa não se perceberem como jovens, assumem a condição de quem educa e, portanto, têm responsabilidade na função de impor modos de pensar, agir e sentir. Isabela considera que

está faltando um pouco mais de responsabilidade [...] Hoje, está faltando aos jovens, lutar por aquilo que querem, mesmo que os pais possam proporcionar coisas para eles; ter ajuda dos pais, mas caminhar com as próprias pernas. Eu comecei a trabalhar muito cedo e sempre tive muita responsabilidade.

Considera que os jovens estão

começando a vida sexual muito cedo [...]. Antes tinha uma repressão muito grande, agora liberou demais. Precisa ter reeducação e aí entra escola, família. O trabalho não é só levar informações de drogas, anticoncepcionais, mas conhecer o corpo, tirar as dúvidas dos jovens. É um longo trabalho, é preciso ter informação [...].

Luísa argumenta que a juventude está “um pouco perdida, parada, sem valores, sem limites [...]. Não tem diálogo com os pais por estes serem muito ausentes”. Ela atribui a ausência dos pais

ao processo acelerado do capitalismo, no qual ninguém tem tempo; então, na maioria das vezes, o pai “compra” o filho, dá presentes: *internet*, televisão, telefone (no quarto), ótima escola; mas o pai não está conversando, o pai não tem dez minutos para o filho [...]. Não porque quer, mas deixa sempre para amanhã.

Quanto ao relacionamento sexual entre os jovens, Luísa assume uma postura bastante crítica:

Eu vejo o jovem sem informação; tem muita liberdade, mas não tem informação para trabalhar essa liberdade [...]. Tem a informação da televisão, mas o que eu acho mais importante é a informação

da família [...]. Ninguém trabalha a educação sexual; trabalha-se o aparelho feminino e masculino, mas ninguém educa sexualmente na escola, então o jovem não sabe nada sobre o corpo, sobre sexualidade [...]. O pai acha que, por ver televisão, o filho tem todas as informações necessárias e o filho não tem coragem de falar com o pai.

Na opinião de Luísa,

a família quer “passar a bola” para a escola e a escola ainda não tem uma estrutura para esclarecer esses alunos. Então, a família – justamente porque os pais viveram uma época de repressão, ou até porque não têm informação – não tem um diálogo com seus filhos [...] E como a mídia mostra sempre o lado “bom”, o adolescente vai se apegar aquilo que a mídia está proporcionando.

A forma como Luísa e Isabela compreendem a condição juvenil e o papel das agências de formação reflete a estrutura discursiva do campo em que estão em processo de formação e em que atuam. Como agentes que adquirem um capital cultural e simbólico, procuram estratégias que legitimem as concepções que elaboram para a interpretação de mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na atualidade a condição juvenil é pautada por certas mudanças das instituições tradicionalmente consagradas, como a escola e a família, o que tem possibilitado aos jovens viverem experiências distintas das gerações anteriores, (re)elaborarem as formas de interpretar o mundo. O formato da família tradicional em crise e a emergência de outras formas de coabitação têm registrado, no caso das jovens estudadas, que, embora as condições concretas tenham se alterado, o significado de certos valores e crenças, que eram referências simbólicas fundamentais, expressa a transitoriedade de que o velho não morreu e o novo não se afirmou.

No tocante à crença na educação escolar e à legitimidade da titulação do ensino superior, pode-se inferir, com base nas falas das jovens, que não se esgotou a ilusão de que elas têm o poder de produzir a mobilidade

e a ascensão social. Diante dos enfrentamentos cotidianos, da necessidade de afirmação no campo profissional, tanto Isabela quanto Luísa percebem, com certa lucidez, a necessidade de investimentos nas estratégias escolares como forma de obterem o máximo de rendimento de capital social e cultural para a valorização do seu trabalho e da sua profissão.

Também em seus depoimentos, as jovens revelam, de certa forma, que há um deslocamento entre as representações tradicionais do magistério e as práticas sociais, o que permite inferir a emergência de novas representações instituintes de uma outra compreensão da sociedade e do trabalho docente. Ao atribuírem ao trabalho docente uma maior potencialidade de transformação e de formação cultural, desenvolvem uma análise que, muitas vezes, implica certa ambiguidade, pois a escolha profissional é uma mescla de conformismo às exigências sociais (possuir um diploma universitário, ter uma profissão) e de resistência contra a sociedade, que deslegitima o trabalho docente.

A condição de ser jovem, vivida e representada por elas, não as insere em uma situação de moratória social que prolonga o itinerário da juventude para a vida adulta. Há uma subsunção da condição juvenil à preponderância da condição professora/educadora. Para falarem na condição legítima da profissional pedagoga/professora, exercitam atos de imposição simbólica, que têm a força do senso comum, do coletivo, do consenso e só têm vigência enquanto estiverem se constituindo pela anunciação “de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão de mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo.” (BOURDIEU, 2000, p. 14). Ao produzirem essa estrutura discursiva, as alunas expressam-se na condição da denominação profissional para a qual estão em processo de formação e em exercício – professora/pedagoga – adquirindo o direito de uma linguagem autorizada e de autoridade própria desse campo profissional. Em síntese, são jovens que não falam mais como jovens, mas de um lugar autorizado, com a linguagem adequada que o campo de formação sanciona.

Young women education in Pedagogy course: social representations established in the profession

Abstract: This article analyses young Pedagogy female students' representations and strategies dealing with their juvenil condition and impasses as agents who

conciliate work and study in a teacher`s training course (Pedagogy). Thus, we also try to get the instituting representations that permeate their decision on teaching.

Keywords: *young women; social representations; teacher`s training education.*

Notas

- 1 A expressão representação social está presente nas reflexões de pensadores como Hegel, Marx, Nietzsche, Durkheim, Lefebvre, dentre outros. Genericamente, são modos de pensar, concepções de mundo, discursos, produtos de uma elaboração coletiva, que na expressão de Lefebvre “não são falsas nem verdadeiras mas, ao mesmo tempo, falsas e verdadeiras: verdadeiras como respostas aos problemas reais e falsas na medida que dissimulam objetivos reais.” (LEFEBVRE, 1983, p. 55).
- 2 As entrevistas de Luísa e Isabela (nomes fictícios) compõem um conjunto de seis entrevistas selecionadas de 89 questionários aplicados aos alunos do curso de Pedagogia da Universidade Católica de Goiás (UCG), por um grupo de pesquisadores responsáveis pelo projeto de pesquisa *Juventude, educação e campo simbólico*.
- 3 Estudos sobre o desemprego juvenil, no Brasil, realizados por Quadros (2003), mostram que a maior faixa de desocupados, de 15 a 24 anos, concentra 4,9 milhões de jovens (47,3% do total de desocupados), destacando ainda que “entre os jovens de 15 a 19 anos o principal segmento de desocupados é o dos que não conseguem encontrar sua primeira ocupação. [...] Já entre os jovens de 20 a 24 anos, a situação se inverte, sendo relativamente mais grave a perda de desocupação no ano.” (QUADROS, 2003, p. 5-7).

Referências

BONNEWITZ, Patrice. *Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu*. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. A classificação e desclassificação, reclassificação. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (Orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998a. p. 145-184. (Ciências Sociais da Educação).

_____. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (Orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998b. p. 217-228. (Ciências Sociais da Educação).

_____. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. *Juventudes e cidades educadoras*. Petrópolis,: Vozes, 2003.

LEFEBVRE, Henri. *La presencia y la ausencia*: contribución a la teoría de las representaciones. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1983.

QUADROS, Waldir. *Um retrato do desemprego juvenil no Brasil*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatística/população/trabalhoerendimento/pnad2001>>. Acesso em: 12 set. 2003.

WEBER, Silke. *Políticas de formação de professores nas últimas décadas*. Encontro Regional de Didática Prática de Ensino (EDIPE), 1. Goiânia, nov. 2003.

* Este texto é resultado da pesquisa Juventude, Educação e Campo Simbólico desenvolvida em 2001 pelo Grupo de Estudos Juventude e Educação da PUC-GO. Participaram da pesquisa as professoras Maria Tereza Canezin Guimarães, Edna Mendonça Oliveira de Queiroz, Adélia Araújo de Souza Clímaco, Iolani Vasconcelos e Maria Dalva Pereira e Andrade. A pesquisa atuou em três campos de investigação – Curso de Pedagogia da UCG, Colégio Estadual Hugo de Carvalho Ramos e Escola Municipal Nadal Sfredo, todos da cidade de Goiânia-Go – e teve como objetivo conhecer a realidade sociocultural do jovem goianiense e os mecanismos de adesão desse jovem à proposta da sua escola. Nesse intuito, analisou-se o contexto de vida dos jovens entrevistados, enfatizando os vários campos simbólicos por eles percorridos, buscando-se compreender como as agências formadoras influenciaram a sua maneira de ser jovem.

** Doutora em Educação; Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás – UFG. E-mail: ednamqueiroz@gmail.com

*** Doutora em História e Filosofia da Educação e Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação do Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás. E-mail: canguai@brturbo.com.br