

TRAJETÓRIAS DE PROFESSORAS: TRANSFIGURAÇÕES DE SUAS HERANÇAS CULTURAIS E PROFISSIONAIS

TRAJECTORIES OF TEACHERS: TRANSFIGURATIONS OF THEIR CULTURAL AND PROFESSIONAL HERITAGE

DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/notandum.v0i49.44934>

CAMPAGNOLI, Karina Regalio¹
CAMPOS, Névio de²

RESUMO

O objetivo deste artigo é descrever alguns aspectos da trajetória formativa e profissional de três docentes que participaram ativamente da criação do Centro Educacional da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Apoia-se em Pierre Bourdieu e nos dados produzidos por meio de entrevista realizada com as três professoras que integraram a comissão de implantação do Centro Educacional. Assim, por meio da articulação entre os dados e o aporte teórico desse sociólogo francês, esta narrativa procura explicar como nas trajetórias dessas docentes se estabeleceram estratégias, desde o ambiente familiar até o ingresso na profissão docente do ensino primário e, mais tarde, da educação superior e como essas docentes, ao defenderem a criação do Centro Educacional, conseguiram converter o capital cultural em capital simbólico. Desse modo, explicita-se o trabalho de valorização da escola como fundante do espírito de família, assim como o senso de jogo para encaminhar suas filhas às escolas primária e normal, prefigurando uma continuidade das profissões vivas da docência simbolizadas pelas mães. A incorporação do *habitus* docente e a continuidade na carreira expressam a objetivação do capital cultural herdado e do capital cultural adquirido, transfigurados como estratégias de profissionalização, de ascensão e de projeção social.

Palavras-chave: História da Educação; Capital cultural; Capital simbólico; Estratégias de formação.

ABSTRACT

The purpose of this article is to describe some aspects of the formative and professional trajectory of three teachers who participated actively in the creation of the Centro Educacional of the State University of Ponta Grossa. It is based on Pierre Bourdieu and the data produced through an interview with the three teachers who were part of the commission for the implementation of the Centro Educacional. Thus, through the articulation between the data and the theoretical contribution of this French sociologist, this narrative seeks to explain how in the trajectories of these teachers strategies were established, from the family environment to the entry into the teaching profession of primary education and, later, education superior and how these teachers, while defending the creation of the Centro Educacional, managed to convert cultural capital into symbolic capital. In this way, the work of valuing the school as a founder of the family spirit is explained, as well as the sense of play to send its daughters to primary and normal schools, prefiguring a continuity of the living professions of the teaching symbolized by the mothers. The incorporation of the teaching habitus and career continuity express the objectification of inherited cultural capital and acquired cultural capital, transfigured as strategies of professionalization, ascension and social projection.

Keywords: History of Education; Cultural capital; Symbolic capital; Training strategies.

¹ Especialização em Dentística pela ABO/PR/PG. Especialização em Docência do Ensino Superior e Especialização em Docência do Ensino Técnico pelo Centro Universitário Senac-SP. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Membro do Grupo de Pesquisa História, Intelectuais e Educação no Brasil e no contexto internacional.

² Pós-Doutor em História no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Paraná. Doutor em Educação, na Linha de Pesquisa de História e Historiografia da Educação, pela Universidade Federal do Paraná. Professor da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Membro do Conselho Técnico-Científico PIBIC/CNPq/UEPG. Coordenador do Grupo de Pesquisa História, Intelectuais e Educação no Brasil e no contexto internacional. Coordenador de termo de cooperação internacional entre pesquisadores de História, Intelectuais e Educação entre Universidade Estadual de Ponta Grossa e Universidade da República de Montevideú, Uruguai.

Introdução

O objetivo deste artigo é descrever alguns aspectos da trajetória³ formativa e profissional de três docentes que participaram ativamente da criação do Centro Educacional da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Em 1992, esse espaço educacional foi fundado, após encontros de estudos para discutir a sua proposta pedagógica e ações para viabilizá-lo no plano burocrático e estrutural. O objeto central não é o Centro Educacional, mas as integrantes do grupo que coordenaram e participaram de sua criação. Mas, quem integrava esse grupo? A equipe era grande, majoritariamente composta por mulheres. A ideia inicial era sistematizar um conjunto de informações de todas as professoras que participaram desse projeto, mas não foi possível. Diante disso, optamos por entrevistar as quatro docentes que constituíram a comissão de implantação deste Centro Educacional, designadas pela Portaria da Reitoria nº 042 de 6/03/1990: Lucília Ester Tramontin, Maria José Dozza Subtil, Teresa Jussara Luporini e Mariná Holzmann Ribas. No entanto, somente as três primeiras puderam participar das entrevistas.

Os dados das depoentes inscrevem-se no âmbito da História Oral. Conforme Lozano (2006, p. 17):

A história oral poderia distinguir-se como um procedimento destinado à constituição de novas fontes para a pesquisa histórica, com base nos depoimentos orais colhidos sistematicamente em pesquisas específicas, sob métodos, problemas e pressupostos teóricos explícitos. Fazer história oral significa, portanto, produzir conhecimentos históricos, científicos, e não simplesmente fazer um relato ordenado da vida e da experiência dos “outros”.

Para discutir os dados, utilizamos o aporte de Pierre Bourdieu. Além disso, importa destacar que essas discussões inserem-se nos debates da historiografia das mulheres. Teixeira (2014, p. 80), ao refletir sobre o movimento dos *Annales*, explica que ele “promoveu o desenvolvimento de uma história das mulheres, decorrente da ênfase dada ao cotidiano, da vida privada e dos grupos marginalizados pela história positivista”. Muito embora, à primeira vista, este artigo trate da ação de professoras no âmbito público, é importante assinalar que este item traz elementos para pensar a relação entre origens familiares, formação

³ Neste artigo tomamos trajetória “[...] como uma série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo), em um espaço ele próprio em devir e submetido a transformações incessantes. [...] Os acontecimentos biográficos definem-se antes como alocações e como deslocamentos no espaço social, isto é, mais precisamente, nos diferentes estados sucessivos da estrutura da distribuição dos diferentes tipos de capital que estão em jogo no campo considerado” (BOURDIEU, 2006, p. 189-190).

escolar/acadêmica e atuação profissional, destacando que as fronteiras entre a vida pública e a vida privada são tênues e vivas.

As três docentes que deram depoimentos tiveram trajetórias semelhantes? Segundo seus próprios relatos, todas foram incentivadas a estudar e seguir carreira como docente. Essas descrições parecem indicar um mesmo destino às mulheres. Esse destino seria a atuação profissional no magistério? Sem dúvida que o exercício docente parecia um horizonte comum. Ou melhor, o ponto de chegada dessas três mulheres. Mas esse percurso já estava dado no início? O magistério como destino provável estava dado para essas mulheres se inserirem na vida pública ou elas tinham outras possibilidades de formação acadêmica? Esses questionamentos tem relação com o que asseveram Zimmermann e Medeiros (2004, p. 42):

Ao partilhar com a comunidade de historiadoras e historiadores da necessidade de continuamente escrever e reescrever a história a partir de uma posição do presente, que é o lugar da problemática da pesquisa, percebe-se que ainda predomina em muitos lugares a construção de identidades fixas para mulheres e homens. Para elas cabe a maternidade enquanto função exclusiva do feminino, as tarefas domésticas e o espaço do privado e, sendo assim, muitas delas deixam de ser para existirem em função da dominação masculina. Acredita-se portanto que a biografia histórica a partir da memorização de mulheres notáveis ou não, possibilita recuperar alguns fragmentos da experiência tanto pública como privada, o que permite tirá-las da sombras do teatro da memória.

Pelo exposto, busca-se indicar os elementos comuns e incomuns entre as trajetórias dessas três docentes, a fim de contribuir ao debate da historiografia da educação, a saber: identificar o que é representativo e o que é singular nas trajetórias dessas mulheres. Assim sendo, o percurso de análise apoia-se nas discussões sobre gênero feminino e gênero biográfico, bem como nas entrevistas produzidas com os sujeitos deste texto.

Da formação escolar à atuação docente

A assertiva de que essas mulheres exerceram o magistério pressupõe que todas elas frequentaram cursos de formação de professores. Mas como fizeram seus percursos formativos? Elas abriram fronteiras ou já vinham de famílias com capital cultural herdado? Essas indagações caracterizam o sentido deste artigo, pois pretende mostrar o processo de

aquisição de capital cultural⁴ e o uso desse capital como estratégia para atuarem no campo profissional.

A forma como elas narram as relações com a escola ou com o conhecimento demarca uma situação familiar semelhante. A professora Maria José Dozza Subtil, nascida em Passo Fundo, Rio Grande do Sul, em 1949, sublinha:

Para os descendentes de imigrantes como meus pais, a alfabetização e escolarização dos filhos era fundamental. O estudo era a esperança de superação e saída da vida na colônia onde todos da geração anterior e da minha nasceram. Essa era a década de 50. (informação verbal)⁵.

Já a professora Lucília Ester Tramontin, nascida em Ponta Grossa, em 1949, registra:

Tive muito, muito apoio da família. Muito direcionamento da família [...] eu fui sendo encaminhada por mãos, por cabeças pensantes, que me levaram a uma trajetória de certa forma muito “fácil”. Tive um ambiente familiar muito favorável à educação. Estudar era coisa fundamental na minha família. [...] o ambiente familiar era extremamente favorável ao ensino. Vocês têm que estudar. Vocês só vão ser alguém na vida se vocês estudarem. Vocês têm que respeitar o professor. (informação verbal)⁶.

A terceira depoente, professora Tereza Jussara Luporini, nascida em Ponta Grossa, em 1950, destaca: “sempre fui incentivada a estudar” (informação verbal)⁷.

A aposta na aquisição de capital cultural é o elemento unificador entre as três docentes. Porém, as posses de capital cultural guardavam algumas diferenças entre seus familiares. Maria José destaca: “cheguei à escola já alfabetizada por minha mãe, que foi professora”. A mãe exercia o magistério. Não há informação se já detinha formação específica para atuar no magistério ou se atuava sem esse tipo de formação, caracterizando-se pelo que comumente é conhecido como professora leiga. No entanto, a sua mãe tinha um *habitus* professoral, portanto, a detenção de capital cultural se fazia presente.

Lucília Ester Tramontin anota:

Meus pais não tiveram muito estudo. Ele estudou até o 2º ano primário e ela até a 5ª série. Apesar disso, tinham um perfeito português tanto na escrita quanto na fala; uma caligrafia belíssima e tiveram a oportunidade de bons empregos. Meu pai não usava calculadora, efetuava operações aritméticas

⁴ “Capital cultural pode existir sob três formas: no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais; enfim, no estado institucionalizado, [...] certificado escolar” (BOURDIEU, 1998, p. 74).

⁵ Entrevista concedida aos autores, em julho de 2017.

⁶ Entrevista concedida aos autores, em maio de 2017.

⁷ Entrevista concedida aos autores, em julho de 2017.

enormes sem nenhum erro de cálculo. Ele trabalhou por 35 anos como bancário, chegando a exercer as funções de contador e gerente de banco. Minha mãe trabalhou e aposentou-se como professora leiga, terminologia que era dada para o professor da rede estadual que era nomeado, mesmo sem ter o curso de magistério. (informação verbal)⁸.

Interessante observar que os pais de Lucília possuíam poucos anos de escolarização. Entretanto, ocupavam funções profissionais que exigiam domínio de conhecimentos, seja para exercício docente (caso da mãe), seja para a área comercial e financeira (caso do pai). A narrativa anterior indica a posse do capital cultural, especialmente na forma internalizada, mesmo sem possuí-lo no modo institucionalizado (diplomas).

Por fim, Jussara Luporini indica:

Cursei a Escola Normal Primária por incentivo familiar (avó e mãe professoras, atuantes nos ensinos primário e secundário). A única imposição de minha família foi pela continuidade dos estudos após a conclusão do curso secundário. A licenciatura em História foi de minha livre escolha, embora meu pai me incentivasse a prestar vestibular na área de Farmácia e Análises Clínicas (área original de sua formação, embora não a praticasse). Mas, quando me posicionei, meu pai respeitou a escolha que fiz. (informação verbal)⁹.

As três depoentes viveram a experiência da docência em suas famílias. O investimento em formação escolar e obtenção de diplomas mostrava-se uma condição *sine qua non* a todas elas. A docência aparece como continuidade da geração anterior, como *habitus* incorporado pelas palavras e pelas ações das mães. As três fizeram Escola Normal. Mas como se dava a relação com o capital cultural? Como os pais construíram essas relações no cotidiano a fim de garantir as condições para potencializar o acesso à escolarização? Teresa Jussara Luporini (informação verbal)¹⁰ relata: “meus pais eram leitores, escreviam poesias e crônicas e tínhamos uma boa e variada biblioteca em casa”. De outro lado, a experiência de Maria José Subtil parece mais complexa, embora sua mãe já fosse professora, sua família tinha pessoas sem contato com a cultura escrita: “considere que dois dos meus tios mais velhos eram analfabetos na idade adulta” (informação verbal)¹¹. Ao lado da mãe, as tias de Maria José, que ingressaram em ordens religiosas, exerceram papel fundamental: “a religião católica foi fator fundamental nesse processo. As tias freiras franciscanas me acolheram em internato sob sua

⁸ Entrevista concedida aos autores, em maio de 2017.

⁹ Entrevista concedida aos autores, em julho de 2017.

¹⁰ Entrevista concedida aos autores, em julho de 2017.

¹¹ Entrevista concedida aos autores, em junho de 2017.

direção, dos 8 aos 13 anos”. Por fim, Lucília detalha como se davam as ações familiares no investimento formativo dos filhos:

Para minha família, o estudo estava sempre em primeiro lugar. O valor do estudo, a leitura, a assiduidade às aulas, o apoio na realização das tarefas, o cuidado com o uniforme e com os materiais escolares eram reforçados diariamente. Lembro que no curso primário usávamos guarda-pó branco que era alvejado e engomado por minha mãe. Morávamos em uma rua sem calçamento e não tínhamos automóvel, então, nos dias de chuva, ela nos levava (no colo) até à rua de calçamento para não sujarmos o calçado e o uniforme. Meu pai conferia a mala para ver se não faltava nada. [...] Ajudavam-nos nas tarefas escolares; “tomavam o ponto”, [...] faziam exercícios orais para verificar se sabíamos a tabuada (ela tinha que estar na ponta-da-língua). Faltar às aulas? Nem pensar, nem em dia chuvoso nos era permitido não ir à aula, [...]. A leitura era fundamental, mesmo que fosse um gibi; então, aos domingos, eu e minha irmã ganhávamos 10 cruzeiros para, após a missa, irmos ao cinema, na matinada, para assistirmos a um filme. Na saída, comprávamos um gibi para cada uma, para ser lido na tarde de domingo. Ganhávamos muitos livros de nossos tios e avós, como presente de aniversário ou natal. (informação verbal)¹².

A posse do capital cultural tinha forte reverberação na experiência familiar dessas três professoras entrevistadas. Nos relatos de Tramontin e Luporini observa-se um forte investimento familiar em aquisição de bens culturais, seja para compor a biblioteca, ou de gibis para serem lidos ao domingo à tarde. A trajetória de Luporini indica heranças culturais mais sedimentadas, pois sua avó foi professora do ensino primário e sua mãe do ensino secundário. Além disso, seu pai também tinha formação universitária, embora não exercesse a profissão. Seus pais eram leitores e escritores e possuíam uma biblioteca particular. As narrativas de Lucília evidenciam que seus pais, ao ocuparem funções que tendiam a exigir maior grau de escolarização, fizeram forte pressão sobre seus filhos, seja ao exercerem um controle permanente e contínuo nos afazeres escolares, seja quando os direcionaram aos cursos para garantir inserção profissional. De outro lado, Maria José, além da presença marcante de sua mãe, suas tias do convento franciscano representaram verdadeiras estratégias para garantir sua formação cultural e aquisição de diplomas.

O envio dos filhos à escola não é uma experiência que existiu desde sempre. A origem dessa atividade não é fácil de ser remontada. No entanto, no campo da historiografia da educação há muitos estudos que apresentam alguns indicativos importantes, destacando-se André Petitat (1994), Philippe Ariès (2012), Julia Varela e Fernando Alvarez-Uría (1991), David Hamilton (2001). De um lado, “os pais não se contentavam mais em pôr filhos no

¹² Entrevista concedida aos autores, em maio de 2017.

mundo, em estabelecer apenas alguns deles, desinteressando-se dos outros. A moral da época lhes impunha proporcionar a todos os filhos e, no fim do século XVII, até mesmo às meninas – uma preparação para a vida” (ARIÈS, 2012, p. 194-195). De outro, “a aprendizagem tradicional foi substituída pela escola, uma escola transformada, instrumento de disciplina severa, protegida pela justiça e pela política” (ARIÈS, 2012, p. 195). Esse movimento não guardou fronteiras geográficas e sociais, muito embora os deslocamentos sejam demarcados por diferenças temporais e de qualidade, pois a escolarização dos filhos de trabalhadores não ocorre ao mesmo tempo e do mesmo modo que a educação dos filhos das camadas abastadas, como bem identifica o conjunto de produção da educação (KLEIN, 2012), (BOURDIEU, 2013; 1998), (BOURDIEU; PASSERON, 2015; 2008).

No horizonte de vida das três professoras entrevistadas, a passagem pela escola se mostrava um destino. Mas como se operacionalizou esse destino? Luporini informa que realizou o primário e o preparatório para exame de admissão para o ginásio no Instituto Pestalozzi (Escola Particular da Professora Armida Frare Grácia), entre o período de 1957 e 1960. Posteriormente, cursou o ginásio no Colégio Estadual Regente Feijó (1961-1964), seguindo para Escola Normal Primária (pública), atualmente Instituto de Educação César Prieto Martinez (1965-1967). Tramontin fez caminho semelhante ao de Luporini, embora tenha realizado o primário na Escola de Aplicação (pública), depois seguiu para o Colégio Regente Feijó (Ginásio) e estudou na Escola Normal Primária, concluindo em 1967. Maria José fez sua escolarização em colégios religiosos desde os 08 anos, quando deu continuidade ao ensino primário, passando pelo Ginásio e depois Escola Normal.

Na passagem pela escola, a formação para o magistério primário é o elemento comum. Mas, como elas representam aquele processo de escolarização, em especial a passagem pela Escola Normal? Para Luporini, como já citado, a escola normal foi decorrente das marcantes presenças da mãe e avó professoras. A ideia de exemplaridade parece ser um aspecto bastante presente na trajetória dessa professora, pois ela destaca que “o acompanhamento da vida profissional de minha mãe e de minha avó, assim como o ótimo desempenho no curso secundário de formação de professores, além dos bons profissionais que participaram de minha formação estudantil”, foram aspectos vivos para seguir um caminho bastante provável.

Para Maria José (informação verbal)¹³, “na década de 60, [...] o ginásio e a Escola Normal em colégios católicos eram a sequência natural para as meninas e o espaço de educação também política pela participação em Grêmio Estudantil e entidade como JEC –

¹³ Entrevista concedida aos autores, em julho de 2017.

Juventude Estudantil Católica”. Ela reconhece que aquele percurso formativo guardava relação com a forte crença presente “[...] pela ‘vocação natural’ das mulheres ao Magistério e, no meu caso especificamente, pelas precárias condições econômicas da família que demandavam um curso profissionalizante para trabalho imediato como professora” (informação verbal)¹⁴.

Lucília Tramontin (informação verbal)¹⁵, ao descrever seu percurso para a profissão docente, relata:

Fui incentivada ao magistério pela minha mãe, mas, essa influência não foi impositiva e sim, como um aconselhamento, no sentido de que o magistério era profissão para mulheres, que eu teria horário definido, possibilidade de poder desenvolver paralelamente meus afazeres domésticos como mãe, dona de casa e esposa (pensamento dominante na época).

O caminho da docência mostrava-se um destino mais seguro para as três entrevistadas. No caso de Jussara Luporini, há indicação de outra possibilidade no momento de ingresso no ensino superior. Mas o caminho aberto pela área de Farmácia, que estava próximo ao percurso de seu pai, não se mostrou persuasivo. Primeiro, porque naquele momento ela já havia feito o curso de magistério na Escola Normal de Ponta Grossa. Segundo, porque o próprio pai não exercia a referida profissão. Ou seja, a sugestão paterna se mostrava pouco objetiva. Luporini, ao descrever a escolha pelo curso de Licenciatura em História, indica a incorporação da herança materna que atuava como docente no ensino secundário. Mesmo com a indicação paterna para seguir área estranha ao magistério, ela reatualizou as heranças da linhagem feminina. De outro lado, as experiências da avó e da mãe já haviam definido seu caminho ao final do ginásio.

Igualmente esse destino se mostrava estratégico nas trajetórias da Maria José e Lucília. Ambas relatam que desejavam fazer outros cursos, menos caracterizados pela formação profissionalizante e mais próximos do ideário formativo diletante, “desinteressados” do ponto de vista profissional. Entretanto, foram dissuadidas dessas possibilidades, dadas as condições objetivas que definiam as estratégias de investimento na escolarização, com vistas à inserção profissional e ascensão social.

Maria José avalia que desejava seguir os estudos em música, pois ela tinha essa experiência “em casa, na comunidade e na igreja”. No entanto, ela destaca que “a imposição era natural e quase autoimposta porque eu precisava estudar. Era um imperativo e o mais

¹⁴ Entrevista concedida aos autores, em junho de 2017.

¹⁵ Entrevista concedida aos autores, em maio de 2017.

adequado e fácil no caso era o magistério”. Essa condição objetiva contrastava com o desejo de seguir música. “Fui instrumentista, mas essa não era uma opção viável profissionalmente nem na época e nem atualmente dada a condição da arte na sociedade capitalista”. A música parecia ser a grande paixão, mas as taxas de retorno nesse investimento se mostravam menos prováveis que o magistério. “A ideia inicial era a carreira artística logo abortada pelas restrições familiares às condições de uma mulher ‘artista’, especialmente na música”. Apesar disso, a vivência com a música representou as primeiras experiências profissionais, pois “[...] além da ajuda das tias freiras, eu comecei a trabalhar como professora de música e instrumentos aos 14 anos. Assim, a manutenção dos estudos era também minha responsabilidade”. Mas essa atividade, decorrente de um *habitus* incorporado da “vivência musical em casa, na comunidade e na igreja [...] foi o que desencadeou o estudo de instrumentos e o posterior trabalho como professora de música” (informação verbal)¹⁶.

Na trajetória de Lucília, além do esforço de sua mãe para reproduzir a herança docente, é possível identificar o reconhecimento da presença afetiva e simbólica das professoras que teve: “sempre gostei de estudar e felizmente tive excelentes professores ao longo de todo o meu percurso educacional. A admiração que eu dedicava à grande parte dos meus mestres, influenciou sim, na escolha da minha profissão no campo da docência”. Apesar disso, relata que “[...] esta não era a primeira opção” (informação verbal)¹⁷. Ela contou em detalhes suas expectativas subjetivas:

Ao concluir o ginásio, eu pretendia cursar o Clássico [2º Grau – atual Ensino Médio], para aprender línguas, já que eu havia conhecido o latim, o francês e o inglês no meu curso ginásio e me entusiasmei pela possibilidade de aprender outros idiomas. Pensava eu em cursar a faculdade de Direito ou curso de Biblioteconomia. Mas a época era outra, e eu fui estimulada pela família a fazer o curso de Magistério, pois Direito era um “curso para homens” e o curso de Biblioteconomia era em Curitiba e eu não tive autorização para ir para lá para estudar. (informação verbal)¹⁸.

De modo semelhante ao que relatou Maria José, Lucília desejava seguir o caminho dos conhecimentos considerados “desinteressados”, mas que se mostravam pouco prováveis e promissores. O imperativo profissional se contrapunha ao desejo diletante, típico dos grupos que não necessitam atrelar imediatamente o exercício profissional ao processo de escolarização. Além do mais, a questão das divisões dos papéis sociais destinados às mulheres e aos homens se mostrava presente, pois a área jurídica não parecia um destino aberto ao

¹⁶ Entrevista concedida aos autores, em junho de 2017.

¹⁷ Entrevista concedida aos autores, em maio de 2017.

¹⁸ Entrevista concedida aos autores, em maio de 2017.

mundo feminino e sair de Ponta Grossa e estudar em Curitiba era uma possibilidade impensável, pois as famílias resistiam a deixar suas filhas residirem longe da proteção e das imposições dos genitores. A docência parecia-se a síntese de todas as possibilidades: profissionalização com harmonização das tarefas materna e de esposa, como bem entendia a mãe de Lucília.

Guardadas as particularidades, é importante explicitar que, nas trajetórias dessas docentes, as mães tiveram papel fundamental, seja por já exerceram essa profissão ou por aconselharem suas filhas a perpetuarem essa herança. O horizonte comum foi o magistério. Uma herança provável frente à profissão incerta do próprio pai (Farmácia), das letras e da música (esperanças subjetivas). Em certo sentido, as três docentes entrevistadas tiveram suas trajetórias formativas definidas a partir das condições objetivas. Se cruzarmos esses dados com as reflexões que Bourdieu produziu a partir de seus estudos na França, podemos dizer que os objetivos dessas famílias reproduziram de algum modo as divisões sociais existentes. Ou seja, “se os membros das classes populares e médias tomam a realidade por seus desejos, é que, nesse terreno, como em outros, as aspirações e as exigências são definidas, em sua forma e conteúdo, pelas condições objetivas, que excluem a possibilidade de desejar o impossível” (1998, p. 47). Ao avançar nessa interpretação, Bourdieu (1998, p. 47), assevera que:

Dizer, a propósito dos estudos clássicos em um liceu, por exemplo, “isso não é para nós”, é dizer mais do que “não temos meios para isso”. Expressão da necessidade interiorizada, essa fórmula está, por assim dizer, no imperativo-indicativo, pois exprime, ao mesmo tempo, uma impossibilidade e uma interdição.

A expansão da escolarização está associada ao desejo de aquisição de capital cultural, mas também de ascensão social. Essas duas dimensões estão presentes de modo contínuo. No entanto, ela se mostra bastante significativa nas trajetórias de Maria José e Lucília. Nos relatos delas, aparece o desejo de estudos clássicos e da música, mas interditados pela necessidade interiorizada. No caso de Jussara Luporini, embora não tão explícito, também se faz presente, pois não relata qualquer expectativa de cursar o Curso Clássico no ensino secundário (equivalente ao Liceu), ao invés de seguir para Escola Normal. Muito embora seus pais mostrassem alguma relação com diletantismo, pois possuíam biblioteca variada, eram leitores e ensaiavam poesias e crônicas, a filha seguiu a profissionalização já no período do ensino secundário.

Assim sendo, guardadas as singularidades dessas três trajetórias, é possível dizer que havia um sentido de jogo entre essas famílias, pois, conforme Bourdieu (1998, p. 48):

[...] as crianças das classes médias devem à sua família não só os encorajamentos e exortações ao esforço escolar, mas também um *ethos* de ascensão social e de aspiração ao êxito na escola e pela escola, que lhes permite compensar a privação cultural com a aspiração fervorosa à aquisição de cultura.

Essa assertiva de Bourdieu pode ser aproximada das discussões deste artigo, pois a representação de que estudar era uma atividade fundamental, evidencia que as famílias dessas três docentes reconheciam o capital cultural como estratégia nas relações sociais. Essa percepção se espalhava às camadas sociais médias brasileiras, pois já na década de 1940, os jovens oriundos desses grupos sociais pressionavam para acesso ao ensino secundário e ao ensino superior. Essa observação pode ser cruzada com a assertiva de Luiz Antônio Cunha (1989, p. 73), “a transferência das populações rurais para as zonas urbanas fez com que elas logo se apercebessem da importância da posse dos conhecimentos da leitura, escrita e cálculo para as transações mais elementares na cidade”. Havia uma atmosfera social que embalava as famílias a investirem na formação cultural dos filhos. Não se tratava apenas de formação dos filhos homens, mas também das mulheres. Esse ambiente de investimento na educação das mulheres tinha forte reverberação social, pois:

A escolarização das mulheres, em escola pós-primária, ainda rara nos anos 30, precária na primeira metade dos anos 40, começou a intensificar-se a partir daí, principalmente no grau médio, impulsionada, primeiro, por motivos ideológicos, ligados à promoção da cultura, depois por motivos econômicos, ditados pelo “investimento” das camadas médias para prevenção da “proletarização”. (CUNHA, 1989, p. 73-74).

A docência se mostrava um caminho mais seguro. Estava presente o que Bourdieu (1998, p. 73) denomina de “a transmissão doméstica do capital cultural”. Entretanto, na aquisição dos diplomas, (capital cultural institucionalizado), estava contida a possibilidade “[...] de convertibilidade entre o capital cultural e o capital econômico, garantindo o valor em dinheiro de determinado capital escolar. O investimento escolar só tem sentido se um mínimo de reversibilidade da conversão que ele implica, for objetivamente garantido”.

Em outros termos, Bourdieu assinala que:

[...] a estrutura das oportunidades objetivas de ascensão social e, mais precisamente, das oportunidades de ascensão pela escola condicionam as atitudes frente à escola e à ascensão pela escola – atitudes que contribuem, por uma parte determinante, para definir as oportunidades de se chegar à escola, de aderir a seus valores ou a suas normas e de nela ter êxito; de realizar, portanto, uma ascensão social – e isso por intermédio de esperanças

subjetivas (partilhadas por todos os indivíduos definidos pelo mesmo futuro objetivo e reforçadas pelos apelos à ordem do grupo), que não são senão as oportunidades objetivas intuitivamente apreendidas e progressivamente interiorizadas. (BOURDIEU, 1998, p. 49).

As trajetórias das três docentes, com mais ou com menos intensidade, são demarcadas por essa noção de necessidade interiorizada, descrita por Bourdieu. A inserção no âmbito da docência parece reiterar esse aspecto. A inserção de Maria José na docência foi imediata ao curso da Escola Normal. Já Lucília encontrou mais dificuldade para sua inserção, uma vez que recebeu o diploma em 1967, iniciando no ensino primário no ano de 1970, após aprovação em concurso público. Nesse intervalo, já cursando o curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Ponta Grossa, trabalhava de caixa “em uma loja de tintas”, emprego iniciado logo após a conclusão da Escola Normal. Paralelamente ao curso de Pedagogia, ela fez o curso Técnico em Contabilidade no Colégio Comercial Estadual de Ponta Grossa, concluindo em 1969. É possível notar a presença paterna, bem como o senso de estratégia para acumular capital cultural e convertê-lo em valor econômico. Ela não atuou nessa área comercial, pois iniciou a atuação docente no início de 1970, mas ao cursá-lo indica investimento familiar estratégico em outra possibilidade profissional.

Lucília Tramontin descreve que lecionou “durante 17 anos na Escola Estadual Professor Meneleu de Almeida Torres, na Vila Vilela, atuando como professora de 3^a, 4^a e 5^a séries e como coordenadora pedagógica”. Mais tarde, ela foi convidada “para trabalhar no Núcleo Regional de Ensino, onde [ficou] muito pouco tempo, pois era uma atividade burocrática demais para quem sempre gostou de lecionar. [Pedi] transferência então para a Escola Estadual Becker e Silva, atuando como auxiliar da direção” (informação verbal)¹⁹.

Já Jussara Luporini, tão logo concluiu a Escola Normal, ingressou na Licenciatura em História da Universidade Estadual de Ponta Grossa, sem precisar inserir-se, imediatamente, na profissão docente. Ela concluiu a Escola Normal em 1967. Entre 1968 e 1970 cursou História. Em 1970, iniciou a docência no ensino primário do Grupo Escolar Getúlio Vargas, na cidade de Fernandes Pinheiro, Paraná. A partir do ano seguinte, ingressou no Grupo Escolar Senador Correia, onde exerceu a docência no ensino primário. Foi professora de História, supervisora de ensino e diretora. Nas palavras de Luporini (informação verbal)²⁰:

Primeiramente atuei como professora do curso primário (1970/1980); após, no ensino de 1^a grau/anos finais (1980/1989), como supervisora de ensino

¹⁹ Entrevista concedida aos autores, em maio de 2017.

²⁰ Entrevista concedida aos autores, em julho de 2017.

(1990), na direção de escola do Ensino Fundamental (1991-1994) e, no ensino superior (1972-2001).

Aqui reside uma diferença pequena, mas significativa. Maria José e Lucília precisaram trabalhar, durante ou logo que concluíram a Escola Normal. Luporini pôde postergar seu ingresso no campo profissional. Trata-se de moratória social, isto é, tempo disponível para investir na aquisição de capital cultural. Nos termos de Bourdieu (1998, p. 76),

O tempo durante o qual determinado indivíduo pode prolongar seu empreendimento de aquisição, depende do tempo livre que sua família pode lhe assegurar, ou seja, do tempo liberado da necessidade econômica que é a condição da acumulação inicial (tempo que pode ser avaliado como tempo em que se deixa de ganhar).

As três ingressaram no ensino superior, mas em cursos distintos. Luporini em História; Lucília em Pedagogia; Maria José em Licenciatura em Música. A passagem pela Escola Normal, pelas licenciaturas e atuação no magistério são os pontos comuns.

Maria José iniciou Música em Passo Fundo e concluiu na Escola de Belas Artes, em Curitiba. É interessante notar que, de algum modo, ao cursar música, ela diminuiu a distância entre suas condições objetivas e sua expectativa subjetiva. Não seguiu o que poderia ter sido, se vivesse na capital do Rio Grande do Sul (canto lírico), mas aproximou seu destino de professora das antigas pretensões diletantes.

De modo distinto, as três entrevistadas conviveram em espaços familiares que enxergavam a escolarização como aspecto importante. A escolarização de suas filhas consistiu em uma estratégia, isto é:

Ela é produto do senso prático como sentido de jogo, de um jogo social particular, historicamente definido, que se adquire desde a infância, participando das atividades sociais. O bom jogador, que é de algum modo o jogo feito homem, faz a todo instante o que deve ser feito, o que o jogo demanda e exige. Isso supõe uma invenção permanente, indispensável para se adaptar às situações indefinidamente variadas, nunca perfeitamente idênticas. (BOURDIEU, 2004, p. 83).

As três depoentes apreenderam esse senso de jogo. Nelas percebe-se que “o *habitus* como sentido de jogo é jogo social incorporado, transformado em natureza” (BOURDIEU, 2004, p. 82), pois, além do ensino superior, avançaram à Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Ou ainda, ao capital cultural herdado (propriedades herdadas da família), elas acrescentaram “as

propriedades adquiridas, isto é, acrescentadas pelo próprio indivíduo ao seu patrimônio hereditário” (BOURDIEU, 1998, p. 75).

Outro aspecto comum é que as três ingressaram como professoras na Universidade Estadual de Ponta Grossa. A professora Lucília Tramontin concluiu o curso de Pedagogia em 1971 e foi contratada como docente da UEPG em 1975. Em 1977, ela iniciou o Curso de Mestrado em Educação na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Sagrado Coração de Jesus, em Bauru/SP. Maria José ingressou na UEPG mais tarde, no ano de 1989. Sua formação de Pós-Graduação se deu posteriormente, mestrado em 1997 e doutorado em 2003. A professora Teresa Jussara Luporini relata que entre 1972 e 1986, foi docente com contrato temporário na UEPG. Em 1987, fez concurso público. Igualmente, ela fez Pós-Graduação e, após ingresso como docente na UEPG, mestrado (1989) e doutorado (1997).

Conversão de capital cultural em capital simbólico

A atuação docente é o aspecto comum nas trajetórias das três professoras. No item anterior discutimos como as famílias dessas docentes investiram na formação cultural de suas filhas e como elas multiplicaram esse capital herdado. Agora, a ideia é mostrar como elas converteram o capital cultural em capital simbólico, tomando a criação do Centro Educacional como elemento típico para reconhecimento da área da educação no âmbito da UEPG. Essa conversão, nos termos de Bourdieu tem o seguinte sentido:

Na luta simbólica pela produção do senso comum ou, mais exatamente, pelo monopólio da nomeação legítima, os agentes investem o capital simbólico que adquiriram nas lutas anteriores e que pode ser juridicamente garantido. Assim, os títulos de nobreza, bem como os títulos escolares, representam autênticos títulos de propriedade simbólica que dão direito às vantagens de reconhecimento. (BOURDIEU, 2004, p. 163).

Este item apoia-se, majoritariamente no depoimento de Lucília Tramontin, pois ela participou desde o início da discussão até a implantação do Centro Educacional. Ao tratar desse movimento, essa professora diz:

A ideia inicial não foi minha. Havia um desejo antigo entre alguns professores do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino [DEMET), em recuperar a ideia de um espaço próprio para os cursos de licenciatura, como havia anteriormente, com o Colégio de Aplicação, ligado à UEPG. Essa ideia foi retomada em 1987. (informação verbal)²¹.

²¹ Entrevista concedida aos autores, em maio de 2017.

Notandum, ano XXII, n. 49, jan./abr. 2019 CEMOrOC-Feusp / IJI-Univ. do Porto

O Colégio de Aplicação remonta ao início da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, isto é, origina-se nos anos de 1950.²² Como vimos, no item anterior, Lucília fez o curso primário na Escola de Aplicação da UEPG. Nos anos de 1950, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras representava o espaço de formação docente na região dos Campos Gerais (região sul do Paraná). A partir do início dos anos setenta, a já existente Universidade Estadual de Ponta Grossa (1970), funcionava no modelo orientado pela Reforma Universitária de 1968. Ela deixou de ter faculdades e passou a funcionar com setores do conhecimento e departamentos. O DEMET congregava professores que atendiam a todas as licenciaturas da UEPG. É nesse lugar institucional, contando com alguns professores do Departamento de Educação (DEED), que se centralizava a discussão sobre a criação do Centro Educacional.

Tramontin (informação verbal)²³ descreve que a ideia do Centro Educacional foi proposta em reunião departamental do DEMET, “do qual eu fazia parte. Alguns professores apoiaram a ideia e foi proposta a formação de um grupo de estudo para dar início à tarefa de criar esse espaço-laboratório para as licenciaturas”. Ela informa que, após a discussão no referido departamento e a adesão de parte do corpo docente, o grupo “[...] se reunia, inicialmente, a cada 15 dias e eu procurava sempre estar presente. Comecei desde o início, espontaneamente, a registrar tudo o que era discutido nas reuniões, com o objetivo de não permitir que alguma ideia importante acabasse se perdendo”. Logo, na sequência, esse grupo de estudo foi oficializado como comissão por meio de uma portaria da Reitoria com o objetivo de sistematizar um “Plano Básico para criação de uma Escola Experimental de 1º e 2º graus da UEPG”.

Se a ideia de refundar a antiga Escola de Aplicação foi assumida por um grupo de docentes do DEMET, o processo de sua organização foi demorado, conforme relata Lucília Tramontin (informação verbal)²⁴:

O início foi bastante difícil, não havia um consenso entre o grupo, de como deveria ser essa escola. Surgiam muitas ideias, muitas dúvidas, muitos encontros e desencontros. O tempo ia passando, algumas pessoas começaram a se afastar, outras a ingressar no grupo e a sensação que tínhamos, era de estar sempre retornando ao ponto inicial ou de estar simplesmente, apenas criando mais uma escola. Aliás, essa foi a afirmativa feita pela Prof^ª Maria Helena, numa das reuniões, afirmativa essa, que realmente fez o grupo parar e refletir: “Pessoal, nós estamos andando em círculos, afinal, nós estamos

²² A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa foi criada em 1949, iniciando as primeiras turmas no ano seguinte.

²³ Entrevista concedida aos autores, em maio de 2017.

²⁴ Entrevista concedida aos autores, em maio de 2017.

apenas criando mais uma escola e não é isso que nós queremos; não é isso que a sociedade espera”.

Segundo Tramontin (informação verbal)²⁵,

Diante disso, o grupo reagiu: mas afinal, o que nós queremos? E chegamos então, à resposta: nós queremos uma escola diferente, um lugar que o aluno ame estar, que ele não queira ir embora ao final do dia, onde as crianças aprendam com alegria, que essa aprendizagem seja efetiva; uma escola que sirva de laboratório para os diferentes cursos da UEPG... E foi aí que surgiu a questão de ser um “Centro Educacional”. Mas o que seria um Centro Educacional? Como defini-lo? Qual seria o seu diferencial?

A antiga Escola de Aplicação ganhou outro nome. Outra denominação buscava representar uma experiência nova nos debates pedagógicos da UEPG. E como efetivar essa ideia? Tramontin (informação verbal)²⁶, explica:

Depois de muito estudo, nós acabamos definindo o Centro Educacional, como sendo: “Um espaço onde se pensa e se faz educação sob diferentes formas”. As Professoras Maria Helena e Neusa Helena Lavale Mansani haviam participado de um curso sobre Freinet, na Dinamarca e a Professora Ana Neotti e eu, havíamos participado, em 1987, do Curso de Sistemas Educacionais em Israel, promovido pelo Ministério de Relações Exteriores de Israel e pela Associação Israelense de Cooperação Internacional, em conjunto com o Ministério de Educação. Nós então, começamos a repassar para o grupo essas experiências, apontando aquilo que considerávamos importante e possível de ser implantado no Projeto. Mais tarde, Ana Neotti e eu, participamos do Curso “Panorama de la Educacion de Cuba”, na cidade de Havana, em 1991.

As frentes dessa proposta eram diversas. Além dos contatos relatados anteriormente, o grupo expandiu suas redes de sociabilidade, a fim de conhecer experiências existentes no Brasil, conforme o relato de Lucília Ester Tramontin (informação verbal)²⁷:

Já no início dos trabalhos, ficamos sabendo sobre o Centro Educacional de Niterói/RJ, através da Professora Luzia Borsato, que havia residido naquela cidade por alguns anos e lá fomos nós, Prof^a Maria Helena e eu, para conhecê-lo. Voltamos encantadas com o que vimos lá: uma escola de tempo integral; com ensino de línguas desde o 1º grau, com oficinas pedagógicas, cuja estrutura pedagógica contava, inclusive, com um Centro de Cooperação Técnica e Cultural, cujo diretor, Professor Roberto Ballalai, mais tarde, na qualidade de assessor técnico, analisou e opinou sobre o projeto do nosso Centro Educacional, a pedido da própria equipe, com autorização da

²⁵ Entrevista concedida aos autores, em maio de 2017.

²⁶ Entrevista concedida aos autores, em maio de 2017.

²⁷ Entrevista concedida aos autores, em maio de 2017.

Reitoria. O Prof. Roberto Ballalai, inclusive, esteve em Ponta Grossa para conhecer o Projeto.

Todo esse movimento descrito, nas linhas anteriores, trata do processo de debate e de sistematização da proposta do Centro Educacional. A ideia ganhou força e fôlego no interior da UEPG. Entretanto, foi objeto de disputa e resistência, como relata Tramontin (informação verbal)²⁸: “o grupo enfrentou muitas resistências, até mesmo dentro do próprio departamento onde ele estava sendo gestado”. Ao mesmo tempo, é interessante observar que a criação da comissão, denota amparo institucional à ideia do Centro Educacional. O grupo tinha boa relação com a alta administração da UEPG, pois a coordenadora da comissão – Lucília Tramontin - informa que receberam “[...] muito apoio de outras pessoas, principalmente por parte da reitoria. O trabalho durou o tempo de duas reitorias: começamos com os professores João Lubczyk e Lauro Fanchin e a sua implantação se deu na reitoria do Professor João Carlos Gomes”. O conceito de estratégia parece útil para entender o relato que trata da campanha à reitoria do Professor João Carlos Gomes, conforme as palavras de Tramontin (informação verbal)²⁹:

Costumo contar que, quando da sua campanha para a eleição da Reitoria, eu própria o questionei sobre a continuidade do projeto do Centro Educacional, ao que ele me respondeu que daria todo o apoio para a continuidade dos trabalhos e nos solicitou uma cópia do projeto. No dia seguinte, ele me chamou para conversarmos a respeito e qual não foi a minha surpresa ao vê-lo abordar, inclusive, questões pedagógicas, não sendo ele da área de educação.

O percurso para implantação do projeto ainda guardava muitos obstáculos. O primeiro foi de ordem financeira: como construir o prédio do Centro Educacional? O apoio institucional implicou na elaboração do projeto, pois o corpo técnico da engenharia foi posto à disposição, como relata Lucília Tramontin (informação verbal)³⁰:

As limitações foram várias, a começar pelo próprio espaço físico. Trabalhamos horas e horas com os engenheiros e arquitetos da UEPG para projetarmos o espaço físico. Ele foi todo idealizado para servir amplamente ao projeto pedagógico. Mas, na hora de construir..., não havia verba para isso.

²⁸ Entrevista concedida aos autores, em maio de 2017.

²⁹ Entrevista concedida aos autores, em maio de 2017.

³⁰ Entrevista concedida aos autores, em maio de 2017.

Além disso, segundo Tramontin (informação verbal)³¹, o processo de implantação demandou questões recorrentes do plano pedagógico e de ordem burocrática.

Alguns aspectos da questão pedagógica também causaram muitas discussões, muitos questionamentos, como por exemplo, o fato do sistema de avaliação não prever a reprovação de alunos; o fato de que a escola não seria seriada, mas sim em ciclos, que comportavam três anos seguidos de ensino com a mesma professora e que, só ao final de cada ciclo, quando necessário, seria indicada a retenção do aluno. Tudo isso era inédito e diferente demais na visão de algumas pessoas mais conservadoras.

Outras ações internas indicam a articulação do grupo, pois a Resolução Universitária nº 17, de 1/09/1987 aprovou “o Plano Básico para a criação de uma Escola Experimental de 1º e 2º graus na UEPG e o Projeto de Construção do Centro Educacional da UEPG foi incluído no Plano Diretor da UEPG”, segundo Lucília Tramontin (informação verbal)³². Além disso, a Resolução do Conselho de Administração nº 184 de 27/12/1988 aprovou “a execução do Projeto de Construção do Centro Educacional da UEPG, constando das seguintes dependências que seriam edificadas: berçário, creche, maternal, jardim I, II e III, parque, refeitório, administração, sanitários, biblioteca, oficina e salas de aula”. Mais tarde, por meio da Portaria da Reitoria nº 042 de 6/03/1990, foi criada a Comissão de Implantação do Projeto Centro Educacional, composta por Lucília Ester Tramontin (Coordenadora Geral), Maria José Subtil (Coordenadora do Instituto de Educação Não-Formal), Mariná Holzmann Ribas (Coordenadora do Instituto de Aperfeiçoamento de Recursos Humanos) e Tereza Jussara Luporini (Coordenadora do Instituto de Pesquisa).

Por fim, Lucília Tramontin (informação verbal)³³, explica que a Portaria da Reitoria nº 205 de 19/07/1991 oficializou a equipe do Centro Educacional da UEPG:

Coordenadora Geral: Lucília Ester Tramontin ; Coordenadora do Instituto de Desenvolvimento de Recursos Humanos (IDRH) - Maíza Taques Margraf; Assessora do IDRH – Mariná Holzmann Ribas; Coordenadora do Instituto de Pesquisas Educacionais (IPE) – Ana Neotti; Assessora do IPE – Tereza Jussara Luporini; Coordenadora do Instituto de Educação Não-Formal (IENF) – Maria Augusta Pereira Jorge; Assessora do IENF – Maria José Subtil; Coordenadora do Instituto de Educação Escolar (IEE) – Priscila Larocca; Assessora do IEE – Esméria de Lourdes Saveli; Grupo de Apoio: Therezinha Miranda; Maria Helena de Sá Santos; Cleide Aparecida Faria Rodrigues.

³¹ Entrevista concedida aos autores, em maio de 2017.

³² Entrevista concedida aos autores, em maio de 2017.

³³ Entrevista concedida aos autores, em maio de 2017.

Em sua entrevista, Tramontin ainda salienta que a construção da estrutura do Centro Educacional foi um grande desafio:

[...] saiu um projeto muito bom, mas a universidade não tinha dinheiro pra fazer. Daí já era nessa época, a reitoria do professor João Carlos Gomes. E ele foi pra Brasília pedir o dinheiro. E ele voltou de lá com uma proposta que, na verdade, tornou-se a única. Mas que não era a ideal para o projeto. [...] Ele falou: “Nós temos o dinheiro com uma única condição: e é sim, pegar ou largar. Sim ou não. Terá que ser um CAIC”. Ele [presidente Collor] estava construindo CAICs pelo Brasil inteiro. Daí a nossa pergunta: o projeto pedagógico continua sendo o nosso? Sim, foi essa a condição pra isso. Então, que venha o CAIC.

O Projeto de implantação do Centro Educacional foi aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), em 1991. Em 1992, esta escola foi inaugurada. Mas o que representou esse projeto? A professora Lucília (informação verbal)³⁴, expressa o tom do que significou para o grupo envolvido: “[...] para mim foi como criar um filho, como ter um filho”. Teresa Jussara Luporini (informação verbal)³⁵, registra: “criar uma escola que oportunizasse o pleno e significativo acesso ao conhecimento por parte de alunos matriculados no ensino público, respeitando seus diferentes ritmos de aprendizagem e, aliando a qualidade do ensino à formação do professor-pesquisador”. Maria José Dozza Subtil (informação verbal)³⁶, observa: “no meu caso, desde o começo fui caracterizada pela lida com a Arte. Assim, um dos Institutos do Centro seria o da Educação Informal, com o objetivo de propiciar experiências de arte, artesanato, práticas, enfim, que complementassem a formação em tempo integral dos alunos”. A ideia do Centro mobilizava o desejo de renovação, pois conforme Subtil (informação verbal)³⁷, “havia na época uma ideia forte de experimentação pedagógica e a tentativa de inovar as práticas em sala de aula e a própria estrutura dos tempos e espaços escolares para além do convencional”.

A exposição deste item não pretendeu reconstituir a história do Centro Educacional. Alguns aspectos dessa historicidade foram retratados para evidenciar como as três depoentes participaram desse projeto e como usaram de seu capital cultural para viabilização da escola. É possível observar que, ao longo de cinco anos de estudo e de articulação com diferentes agentes sociais, a proposta do Centro Educacional foi implementada, embora sofrendo alterações e adequações. Os desafios eram de toda ordem. O grupo de professores, sob a

³⁴ Entrevista concedida aos autores, em maio de 2017.

³⁵ Entrevista concedida aos autores, em julho de 2017.

³⁶ Entrevista concedida aos autores, em junho de 2017.

³⁷ Entrevista concedida aos autores, em junho de 2017.

coordenação de Lucília Tramontin, sistematizou esse Centro Educacional e o inaugurou no ano de 1992.

Esse percurso de meia década para criação do Centro Educacional caracterizou a expertise das professoras do grupo de estudo, no que tange ao campo de formação de professores. Nesse sentido, “os detentores de um sólido capital simbólico [...] aqueles que são conhecidos e reconhecidos, têm condição de impor a escala de valores mais favorável a seus produtos [...]” (BOURDIEU, 2004, p. 163). A posição do DEMET no campo de poder da UEPG, em particular no âmbito das licenciaturas, foi potencializada, pois as docentes se mobilizaram e inauguraram o Centro Educacional que, simbolicamente, expressou a atualização da antiga Escola de Aplicação. Nesses termos, houve a conversão do capital cultural em capital simbólico, pois “um título como o título escolar é capital simbólico universalmente reconhecido e garantido, válido em todos os mercados. Enquanto definição oficial de uma identidade oficial, ele liberta seu detentor da luta simbólica de todos contra todos, impondo a perspectiva universalmente aprovada” (BOURDIEU, 2004, p. 164).

No campo de poder da UEPG, esse grupo se impôs ao fortalecer a representação do referido departamento, das áreas pedagógicas, das licenciaturas e deu maior visibilidade política e acadêmica às professoras que coordenaram esse movimento. Assim sendo, é possível sustentar que o Centro Educacional materializou a conversão do capital cultural desse grupo docente em capital simbólico, isto é, “[...] em propriedade qualquer, percebida pelos agentes sociais cujas categorias de percepção são tais que eles podem entendê-las (percebê-las) e reconhecê-las, atribuindo-lhes um valor” (BOURDIEU, 1996, p. 107). Ou ainda, segundo este sociólogo (2004, p. 166):

O capital simbólico é um crédito, é o poder atribuído àqueles que obtiveram reconhecimento suficiente para ter condição de impor o reconhecimento: assim, o poder de constituição, poder de fazer um novo grupo, através da mobilização, ou de fazer existir por procuração, falando por ele enquanto porta-voz autorizado, só pode ser obtido ao término de um longo processo de institucionalização, ao término do qual é instituído um mandatário, que recebe do grupo o poder de fazer o grupo.

Enfim, as três entrevistadas se formaram na Escola Normal e em cursos de licenciaturas no ensino superior. Além disso, atuaram como docentes do ensino primário. Depois, ingressaram como professoras na UEPG. E nessa instituição, por meio do Centro Educacional, procuraram reatar os elos de suas trajetórias. As heranças maternas incorporadas que as conduziram à docência do ensino primário, ganharam sentidos mais profundos, pois

mesmo acessando os cursos de mestrado e doutorado, não deixaram de buscar a articulação entre a formação docente nas licenciaturas e os processos de ensino e aprendizagem na educação primária.

Conclusões

Este artigo inscreveu-se no âmbito da história da educação, pois buscou reconstituir alguns aspectos das trajetórias de formação de três professoras da Universidade Estadual de Ponta Grossa. O conceito de trajetória empregado origina-se dos estudos de Pierre Bourdieu, pois mostrou-se útil para pensar as experiências de escolarização e de inserção profissional dessas docentes, assim como a mobilização de diferentes capitais para criação do Centro Educacional. Aliado a esse conceito, ganharam relevância as noções de estratégia, de capital cultural e capital simbólico. Assim sendo, esta narrativa procurou explicar como nas trajetórias dessas docentes se estabeleceram estratégias, desde o ambiente familiar até o ingresso na profissão docente do ensino primário e, mais tarde, da educação superior. E mais ainda, como essas docentes, ao defenderem a criação do Centro Educacional, conseguiram converter o capital cultural em capital simbólico.

Se no início de suas trajetórias observa-se a incorporação do *habitus* docente em razão da presença contínua e marcante da avó e das mães professoras, como expressão da necessidade interiorizada e interdição de qualquer outra tentativa de formação acadêmica e inserção profissional, ao final nota-se que elas ocuparam fileiras do campo de poder da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pois a criação do Centro Educacional não foi apenas a fundação de mais uma escola. Esse projeto constituiu-se como a coroação da carreira dessas professoras que, buscaram concretizar o sonho de elaborar uma proposta pedagógica para uma escola-modelo que pudesse desenvolver todas as potencialidades dos alunos, compreendidos como seres humanos completos. Assim, as referidas professoras buscaram referências em outras instituições do Brasil e do exterior que comungavam com seus preceitos, abarcando as tendências didático-pedagógicas, nas quais elas acreditavam que seriam as ideais para aquele contexto.

O empenho dessas docentes em concretizar a proposta pedagógica do Centro Educacional foi tão intenso que acabou desenvolvendo uma profunda ligação afetiva em relação à viabilização desse projeto, especialmente para a professora Lucília. Essa profunda relação afetiva ajuda a entender porque o Centro Educacional é rememorado como um filho por Lucília, pois ele é a própria ritualização da antiga Escola de Aplicação, onde em sua

infância experimentou as primeiras relações afetivas e pedagógicas com a escola e com os saberes escolares.

Ao lado dessa conotação afetiva, estava presente a perspectiva de uma escola diferente, demarcada por princípios e práticas pedagógicas, capazes de criar novos sentidos às crianças e ao processo de formação dos estudantes de licenciatura da UEPG. Nessa organização, estava presente a representação simbólica do DEMET, responsável pelas disciplinas pedagógicas das licenciaturas da UEPG. Logo, o Centro Educacional materializou a atuação do grupo docente, demonstrando que a relação entre os cursos de licenciaturas e ensino primário são indissociáveis. Não se tratava apenas de reconhecimento desse departamento no interior da UEPG, mas, também, de acúmulo de capital simbólico entre as docentes.

O Centro Educacional simboliza a síntese das trajetórias dessas três professoras, que desde a juventude atuavam na educação primária. O intenso trabalho de valorização da escola como fundante do espírito de família, assim como, o senso de jogo para encaminhar suas filhas às escolas primárias e normal, construíram as bases para continuidade das profissões vivas da docência, simbolizadas pela avó e pelas mães professoras. A incorporação do *habitus* docente e a continuidade na carreira expressam a objetivação do capital cultural herdado e do capital cultural adquirido, transfigurados como estratégias de profissionalização, ascensão social e projeção nos mais diversos espaços, em particular no interior das relações de poder da UEPG. Portanto, são trajetórias que apresentam muitos elementos comuns, mas acima de tudo, são representativas de muitas mulheres que, por meio da docência, atuaram de modo ativo nos mais diferentes ambientes da vida social.

Referências

ARIÈS, P. **História social da família e da criança**. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus, 1996.

_____. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. A ilusão biográfica. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. M. (Org.). **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 183-191.

_____. **Homo academicus**. Florianópolis: UFSC, 2013.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: UFSC, 2015.

CUNHA, L. A. **A universidade crítica**: o ensino superior na república populista. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

HAMILTON, D. Notas de lugar nenhum: sobre os primórdios da escolarização moderna. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, p. 45-73, jan./jun. 2001.

KLEIN, Ligia Regina. Cadê a criança do Ariès que estava aqui? A fábrica comeu... In: IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 9., 2012, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: UFPB, 2012, p. 3374-3393.

LOZANO, J. E. A. Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. M. (Org.). **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 15-25.

PETITAT, A. **Produção da escola/produção da sociedade**: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

TEIXEIRA, N. C. B. Entre o público e o privado: imprensa e representação feminina. **Revista Encuentros**, n. 2, p. 79-92, dez. 2014.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. Portaria da Reitoria nº 042 de 6 de março de 1990. Designa Comissão de Implantação do “Projeto Centro Educacional”.

VARELA, J.; ALVAREZ-URÍA, F. **Arqueología de la escuela**. Madrid: La Piqueta, 1991.

ZIMMERMANN, T. R.; MEDEIROS, M. M. Biografia e gênero: repensando o feminino. **Revista de História Regional**, v. 9, n.1, p. 31-44, 2004.

Recebido em 15/10/2018 Aceito em 11/12/2018
--