

EPG  
FORUM

Marcos da Costa Braga

**Ser professor universitário**

(Profissão e espaço doméstico)

*Dissertação de Mestrado em História da Arte*  
*Área de Concentração em Antropologia da Arte*

*Orientador: Prof. Dr. Estevão N. Medeiros*

**Univesidade Federal do Rio de Janeiro**  
**Centro de Letras e Artes**  
**Escola de Belas Artes**  
**Rio de Janeiro**  
**1998**

MARCOS DA COSTA BRAGA

SER PROFESSOR UNIVERSITÁRIO:  
PROFISSÃO E ESPAÇO DOMÉSTICO

Dissertação de Mestrado em História da Arte  
(Antropologia da Arte)

Universidade Federal do Rio de Janeiro  
Centro de Letras e Artes  
Escola de Belas Artes  
Rio de Janeiro  
1998

1629

**BRAGA, Marcos da Costa**

**Ser Professor Universitário: Profissão e espaço doméstico.**  
Rio de Janeiro, UFRJ, EBA, 1998.

IX, 253p.

**Dissertação: Mestre em História da Arte (Antropologia da Arte).**

1. Cultura material 2. Espaço Doméstico 3. Antropologia urbana 4. Profissão

I. Universidade Federal do Rio de Janeiro

II. Título

MARCOS DA COSTA BRAGA

SER PROFESSOR UNIVERSITÁRIO : PROFISSÃO E ESPAÇO DOMÉSTICO

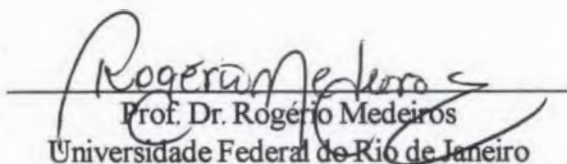
Dissertação submetida ao Corpo Docente da Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos à obtenção do grau de mestre.



Prof. Dr. Estevão Neiva de Medeiros  
Universidade Federal do Rio de Janeiro



Prof. Dr. Gilberto Velho  
Universidade Federal do Rio de Janeiro



Prof. Dr. Rogério Medeiros  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro  
março de 1998

*A meus pais,  
que me deram condições  
para que eu chegasse aqui.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao professor Dr. Estevão Medeiros, por sua orientação e pela tranquilidade e apoio a mim transmitidos. Ao prof. Dr. Gilberto Velho, pelos conhecimentos sobre antropologia urbana e pelos conselhos e sugestões feitas para este trabalho durante o desenvolvimento da dissertação. Ao prof. Dr. Rogério Medeiros, pela cordialidade e presteza com que me apoiou na condução de minha vida acadêmica durante o mestrado. A prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rosza V. Zoladz, pelo apoio e orientação na entrada para o mestrado. Ao prof. Dr. Antonio Carlos de Souza Lima, pela iniciação nos caminhos da antropologia. A prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rita Couto, pelas sugestões para o capítulo dos designers. Ao prof. Armando Gens, pela bibliografia recomendada para o segundo capítulo. Ao prof. Hélio Vianna, pela produtiva pesquisa de campo sobre cultura material de sua disciplina. Ao Conselho Nacional de Pesquisa, pela bolsa concedida. A Sueli e Terezinha, pela atenção com que sempre me receberam durante a realização do mestrado. Aos meus colegas de turma, Kátia, Beth, Lígia, Carla, Dayse, Chang e Zé Luiz pelos bons momentos de união que suas amizades proporcionaram. A amiga Isadora pela revisão da dissertação e pelos contatos que possibilitaram a configuração de um dos grupos pesquisados. Aos entrevistados, pela disponibilidade sem a qual esta dissertação não teria sido possível. Ao fiel escudeiro Nelson Moura, pela digitação e editoração. E a Ângela, pelo seu otimismo.

## RESUMO

## SER PROFESSOR UNIVERSITÁRIO : PROFISSÃO E ESPAÇO DOMÉSTICO

A profissão de um indivíduo pode ser um importante fator de influência na elaboração de sua individualidade no contexto da cidade e na construção de sua personalidade. A cultura de uma profissão pode gerar um dos domínios específicos que constituem os mundos sócio-culturais que estão em convívio na heterogeneidade social da metrópole. A cultura material pode refletir e representar os valores socio-culturais desses mundos. Este trabalho pretende demonstrar as relações entre profissão e espaço doméstico, levando em consideração as influências desta relação no contexto de uso desse espaço e de seus objetos.

**ABSTRACT****TO BE PROFESSOR : PROFESSION AND DOMESTIC SPACE**

The one's profession can be of great influence in elaborating of his/her individuality at city's context and in construction of his/her personality. A profession's culture can engender one of specific domains that constitute the socio-cultural world which live together in metropolis' social heterogeneous. The material culture can reflect and represent it's worlds' socio cultural values. This research tries to show the relations between profession and domestic space, taking into consideration there influences in context of use of this space and its objects.



## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	<b>001</b>
1.1 Design e cultura material .....	001
1.2 O objeto material como signo .....	004
1.3 A escolha do objeto de estudo .....	006
1.4 Contexto da pesquisa .....	016
<b>2. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O SER PROFESSOR</b> .....	<b>021</b>
2.1 Educar e socializar .....	022
2.2 Educar e ensinar .....	025
2.3 Ensinar e pesquisar .....	029
2.4 Atributos vocacionais .....	032
2.5 Ética, papel e missão social .....	034
2.6 Relação face a face .....	035
2.7 Esteriótipos e símbolos .....	037
<b>3. OS PROFESSORES DE DESIGN</b> .....	<b>043</b>
3.1 Escolher ser .....	048
3.2 Na faculdade .....	052
3.3 O ingresso .....	054
3.4 A renda .....	055
3.5 Permanência e motivação .....	056
3.6 Tempo e cotidiano: influências da docência .....	057
3.7 Ser professor .....	059
3.8 Perfis do ser .....	060
3.9 Ambiente doméstico .....	069
3.10 Ethos e espaço .....	095
<b>4. OS PROFESSORES DE LETRAS</b> .....	<b>099</b>
4.1 As pessoas e as características da pesquisa de campo .....	099
4.2 Escolher ser .....	107
4.3 Primeiro momento de escolher ser .....	110
4.4 Internalizar 'ser' durante a faculdade .....	113
4.5 O ingresso .....	116
4.6 Algumas características do campo de Letras e de sua docência universitária .....	123
4.7 Renda .....	128

<b>4.8 Motivação e permanência .....</b>	<b>130</b>
<b>4.9 Ser professor .....</b>	<b>131</b>
<b>4.10 Diferença de nível .....</b>	<b>138</b>
<b>4.11 Mercado e academia .....</b>	<b>139</b>
<b>4.12 Classificação .....</b>	<b>142</b>
<b>4.13 Carreira .....</b>	<b>143</b>
<b>4.14 O cotidiano .....</b>	<b>149</b>
<b>4.15 Espaço doméstico .....</b>	<b>155</b>
<b>5. COMPARAÇÕES .....</b>	<b>195</b>
<b>5.1 Ser professor .....</b>	<b>195</b>
<b>5.2 Classificações .....</b>	<b>201</b>
<b>5.3 Carreira e titulação .....</b>	<b>203</b>
<b>5.4 Tempo e cotidiano .....</b>	<b>208</b>
<b>5.5 Ambiente doméstico .....</b>	<b>211</b>
<b>6. CONCLUSÃO .....</b>	<b>224</b>
<b>7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>235</b>
<b>8. ANEXOS .....</b>	<b>239</b>

# 1. INTRODUÇÃO

## 1.1 Design e cultura material

O presente trabalho origina-se das minhas preocupações, como docente e como designer, em procurar entender a apropriação de objetos da cultura material de uma sociedade em seus aspectos estéticos e simbólicos por parte de grupos ou segmentos sociais.

Estas preocupações derivam do fato de, na minha experiência profissional, as pessoas terem demonstrado que escolhem e se apropriam desses objetos por motivos que não se restringem apenas aos aspectos de uso prático ou àqueles que são levantados por enquetes do Marketing ou por alguns métodos quantitativos tradicionalmente aplicados pelo designer<sup>1</sup>.

O desenhista industrial ou designer é um dos responsáveis pelo projeto de cultura material nas sociedades complexas e industrializadas. Compreendo a práxis deste profissional a partir da noção de Bomfim (1994) de que o design “é essencialmente uma atividade que se ocupa da configuração de objetos de uso” (id, p. I-14). Esta configuração “é, ao mesmo tempo, o processo, (configurar) e o resultado deste processo (a figura)”. A ‘figura’ é entendida pelo autor como a expressão de fatores que definem a natureza e a finalidade do objeto e que é constituída por outros fatores como material, forma geométrica, textura, cor, etc.

Bomfim (1994) ressalta que, neste processo de configuração, “mais importante que o próprio objeto de uso é a relação objetivo-subjetiva entre produto e usuário” e que “a relação entre um objeto de uso e seu usuário é normalmente caracterizada pelo binômio ‘função e necessidade’”.

Entretanto, este binômio varia segundo as finalidades para as quais um objeto foi configurado. Diversos autores na área de design têm procurado oferecer classificações e reflexões que auxiliem

---

<sup>1</sup> O próprio gráfico de diferencial semântico, que abrange aspectos estéticos e simbólicos diversos, possui uma limitação na relação com o contexto sócio-cultural que é influente na manifestação da valorização desses aspectos por parte do indivíduo entrevistado. Este gráfico está exemplificado em Bomfim (1984).

os designers a compreender as diversas naturezas de funções que os objetos podem desempenhar. E o que possa ser determinado como ‘necessidades’ também tem demandado variados estudos e publicações e motivado os designers a buscar respostas através do uso de outras áreas de conhecimento. Entendo por ‘necessidades do usuário’ os seus aspectos antropomórficos, sociais, estéticos e simbólicos.

Bomfim (1994) situa uma busca consciente e intensiva dos designers por essas outras áreas após o início da industrialização da produção, processo que teve como uma de suas conseqüências a substituição da arte “pela ciência como fundamento no processo de configuração”. O autor conclui que

o design se diferencia de outros processos de configuração justamente pela fundamentação lógica que pretende, ou seja, o design é essencialmente uma práxis, mas, ao contrário da arte e do artesanato, uma práxis que procura seguir princípios de diversas ciências na determinação da figura dos objetos.

Esta busca por outras áreas constituiu uma das principais características do design enquanto disciplina projetual qual seja a interdisciplinaridade de conhecimentos. Desse modo com vistas a aperfeiçoar o desempenho de suas atividades, o designer promove a sua instrumentalização profissional através de ações de interdisciplinaridade.

Para atingir os anseios das preocupações colocadas no início deste texto, escolhi analisar os objetos a partir de uma interdisciplinaridade com a Antropologia. Apóio minha escolha no pressuposto de que para se entender o uso e apropriação específicos de objetos por parte de um segmento social qualquer, de forma qualitativa, é necessário relacioná-los a valores sócio-culturais que caracterizam este segmento social.

Os valores sócio-culturais e suas significações têm sido objeto de estudos da Antropologia. Desde o século passado, essa ciência tem desenvolvido diversos métodos de análise não só destes valores, mas também da cultura material de diversas sociedades.

Os aspectos estéticos e simbólicos da cultura material são contextualizados na cultura de um povo pela Antropologia com vistas justamente à compreensão de usos e apropriações dessa cultura material<sup>2</sup>. O uso, desse modo, passa a ser considerado de uma forma mais ampla em relação a

---

<sup>2</sup> Como exemplo ver Ribeiro, Berta G. “Os estudos de Cultura Material: propósitos e métodos” in *Revista do Museu Paulista*, (Nova Série) vol. XXX. São Paulo : USP , 1985 .

concepções de utilização física de objetos. Cabe aqui ressaltar que, segundo Perez (1990, p.181), a cultura material exprime “nos e pelos objetos” a “relação entre o homem e os objetos” e que nesta relação há uma preponderância da ‘área cultural’ sobre o domínio material. O designer Bonsiepe (1983) coloca os objetos como parte da questão da “física da cultura”, usando a expressão “cultura material” para se referir aos sistemas de objetos produzidos por uma sociedade. Para Bonsiepe, o Desenho Industrial, como um dos agentes de desenvolvimento de produtos atualmente, “possui a capacidade de dar uma resposta em termos materiais, com um sistema de referência cultural” para “as necessidades materiais de uma população”.

Estas abordagens visam a situar a cultura material como uma das representações da cultura de uma sociedade. A cultura define e é constituída por várias categorias de ação e materialização de um povo como arte, crença, produção material, política, organização social, comportamento, técnicas materiais etc. Porém, entendo cultura aqui, segundo definição de Geertz (1978) que a vê como uma ‘rede de significados’.

A interdisciplinaridade com a Antropologia e a contextualização cultural do uso dos objetos já são há décadas discutidas e praticadas por diversos designers no cenário mundial e nacional do Design. Mas foi nos últimos anos que esta interface foi valorizada para ampliar o conceito de contexto de uso dos objetos.

Exemplifico com Bomfim (1996) que, ao classificar os diferentes modos de interação entre objeto e sujeito a partir de uma correspondência com campos de estudos disciplinares, conclui:

Outros níveis de análise das figuras de objetos de uso são ainda possíveis, quando, por exemplo, se considera que elas também são portadoras de signos no processo comunicativo, ou quando se pretende reconhecer padrões culturais de uma sociedade através de seus artefatos, etc. Assim, muitas outras possibilidades de análise da figura poderiam ser mencionadas, pois a um objeto podem ser atribuídas inúmeras funções, mesmo que distintas daquelas para as quais o objeto foi originariamente criado. (I-17)

Bomfim (1996) observa que sua “breve análise sobre o processo de utilização de objetos revela que o estudo e a prática da configuração se realizam pela edição de conhecimentos disciplinares”. Entre estes, relaciona a Antropologia.

Já Krippendorff (1990) defende que os aspectos semânticos na interação do homem com o objeto são importantes para o contexto de uso do objeto. E afirma que estes aspectos semânticos fazem sentido para o usuário a partir da relação desses aspectos com a cultura em que se insere

esse usuário. Krippendorff considera esta contextualização como uma das consequências de mudanças de paradigmas do campo de design mundial. Os “velhos paradigmas” listados por ele se relacionam a canônes da filosofia da escola funcionalista de *design* que predominou neste campo até meados dos anos ‘70 e que por vezes ignorou aspectos culturais locais e regionais .

Ao propor uma estrutura metodológica, Krippendorff elabora três classes de métodos que visam melhorar o projeto e a interface de uso dos objetos materiais. A primeira dessas classes é definida como métodos descritivos e tem por objetivo o levantamento de informações sobre a prática e a apropriação dos objetos em seu contexto de uso. Os métodos descritivos são constituídos por métodos etnográficos, análises do discurso e experimentos de percepção. O autor considera os três métodos como

an effort to find out what exists and calls for research into people's understanding of things, the cognitive competencies in use and brought to bear on anything new, the symbolic qualities of familiar objects easily recognized in everyday life.<sup>3</sup>

Mas destaca que os métodos etnográficos são particularmente adequados para descrever usos existentes de coisas, hábitos e práticas culturais e sua distribuição na população.

Todas estas considerações reforçam os pressupostos de ganho, para a atividade do *design*, de uma interface com a Antropologia. A instrumentalização viabilizada por essa interface possibilita a identificação e análise de valores sócio-culturais que definem a apropriação estético-simbólica.

## 1.2 O objeto material como signo

As funções estético-simbólicas dos objetos foram classificadas como funções semânticas por Clemente e Medeiros (1985) que as referenciam “à capacidade do produto atuar como um signo”.

Para uma definição de signo, recorro a Coelho Netto (1990, p.20): “Pode-se dizer que signo é tudo aquilo que representa outra coisa, ou melhor, na descrição de Charles S. Peirce, é algo que

---

<sup>3</sup> Um esforço para descobrir o que existe e pesquisar como as pessoas compreendem as coisas, as competências no uso ,o deixar-se levar à qualquer coisa nova, e as qualidades simbólicas de objetos familiares facilmente reconhecidos na vida diária.

está no lugar de outra coisa”. Ele ressalta que “sem o signo a comunicação seria praticamente inviável”.

E, referindo-se à Teoria de Saussure, informa que o signo quando não é vocalizado pode compor-se de significante e significado. O primeiro é “a parte material do signo” e o segundo “o conceito veiculado por essa parte material, seu conteúdo, a imagem mental por ela fornecida” (id). Coelho Netto observa que deste modo não há signo sem significante e significado.

A capacidade de portar valores simbólicos também é afirmada por Maña (1979) para quem os objetos de uso são portadores de mensagens. Maña acredita que o objeto industrial reúne determinadas condições que o tornam similares aos ‘sistemas compostos por funções e sinais’ que Roland Barthes define como “logo-técnicas”. Estes sistemas preencheriam requisitos de uso e serviriam para comunicações entre os grupos sociais. Maña justifica a comparação com o objeto industrial a partir do raciocínio de que este objeto reúne, “sem dúvida, estas condições quando adquire, junto à conhecida relação forma-função (à qual atribuiremos o caráter de uso), o conceito de função-sinal (como portador de dados valores simbólicos)” (id, p. 132).

Maña, ao considerar o objeto como uma estrutura lingüística comunicativa, o decompõe nos seguintes fatores:

O significante ou forma física e material do objeto, indissociável mediador do significado. Composto de matéria mediante a qual será possível fazer uma classificação dos caracteres do objeto, baseando-se em sua tipologia morfológica e material, este significante constituiria, isoladamente, a base de uma iconografia dos objetos.

O significado, que a lingüística define como representação psíquica de uma coisa.

O sinal-função, que permite o estudo do objeto, não com vistas a uma relação de causa e efeito, mas como confluência do fator pragmático primário com o sintático do significado e o semântico do significado, formando um processo unitário de significação.

Podemos fazer uma analogia entre a função sinal que Maña atribui ao objeto e a capacidade deste objeto “atuar como signo” e, desta forma considerar que o objeto material pode atuar como significante. Logo, o produto ou o objeto poderá atuar como significante de um significado que lhe é atribuído em um processo de significação. Isto considerando que, segundo Coelho Netto (1990, p.22),

a significação de um signo não deve ser confundida com o significado desse mesmo signo. O significado é o conceito ou imagem mental que

vem na esteira de um significante, e significação é a efetiva união entre um certo significado e um certo significante.

Devo aqui ressaltar que o significado possui sentido para o usuário a partir de sua referência em um sistema cultural. Niemeyer (1997, p. 126) nos auxilia neste raciocínio ao afirmar:

A semiologia do produto reconhece que os significados não são universais, nem necessariamente partilhados, e certamente não são simplesmente mapeáveis em formas particulares. As formas podem ter significados muito distintos para diferentes culturas, grupos sociais ou indivíduos e em diferentes contextos.

Na análise aqui pretendida dos objetos, serão privilegiados os seus aspectos estéticos-simbólicos na relação “objetivo-subjetiva entre produto e usuário” presente no “binômio função e necessidade”, segundo termos definidos por Bomfim, mas não se deixará de relacionar funções práticas da cultura material que auxiliem a contextualização do uso.

### 1.3 Escolha do objeto de estudo

A definição do objeto de estudo, que inclui um recorte na cultura material e a escolha de um segmento social, foi elaborada a partir da trajetória nas disciplinas que desempenhei durante o mestrado. No entanto, o campo geográfico cultural onde se pesquisaria a apropriação de cultura material foi definido como o meio social urbano de uma metrópole desde a escolha inicial do tema. Esta escolha derivava, de um lado, das minhas curiosidades iniciais sobre os objetos industrializados e sua apropriação na sociedade urbana em que me insiro. De outro lado, mostrava-se coerente com a minha experiência profissional na qual a análise desta apropriação, e neste contexto social, já era realizada há alguns anos.

A pesquisa antropológica e a aplicação de seus métodos qualitativos usuais são considerados como viáveis de aplicação no meio social urbano por Park (1976) e Velho (1981). Velho ressalta, porém, a diferença específica da ‘distância’ necessária que o pesquisador deve manter para a prática da análise daquilo que lhe parece ‘familiar’ em seu próprio meio social urbano, pois “o fato de dois indivíduos pertencerem à mesma sociedade não significa que estejam mais próximos do que se fossem de sociedades diferentes, porém aproximados por preferência, gostos, idiosincrasias” (id, p. 127).

Velho (1980, p. 16) destaca que é possível “ao antropólogo realizar investigações na sua pró-



pria cidade” devido a “heterogeneidade provinda da divisão de trabalho, a complexidade institucional e a coexistência de numerosas tradições culturais” que expressam “visões de mundos diferenciados e até contraditórios”. Ele lembra ainda que

A possibilidade de partilharmos patrimônios culturais com os membros de nossa sociedade não nos deve iludir a respeito das inúmeras descontinuidades e diferenças provindas de trajetórias e vivências específicas (id).

A cidade do Rio de Janeiro é o campo da pesquisa, viabilizado pelas colocações acima e por sua acessibilidade física. Esta caracterização possibilitaria também um acesso a segmentos sociais e a identificação de modos de contato que facilitassem a aproximação com o objeto de estudo e a própria realização da pesquisa no tempo previsto para a conclusão do mestrado.

A cultura material considerada no início do mestrado como referência para o tema em estudo era a que fez parte de pequenas pesquisas realizadas por meus alunos nas disciplinas de Metodologia de Projeto do curso de desenho industrial das Faculdades Integradas Silva e Souza<sup>4</sup>. Estas pesquisas visavam analisar a configuração formal e funcional de pequenos objetos industrializados de uso individual e com grande quantidade de modelos similares. Estes objetos demonstraram possuir um grande valor afetivo atribuído pelos proprietários e se enquadravam no 2º grupo da classificação apresentada por Dorfles (1984, p. 107) que tem como referencial o grau de individualização do uso de objetos e o grau dos aspectos afetivo e personalista atribuídos a estes objetos.

As pesquisas demonstraram que a diversidade desses modelos similares podiam cumprir diferentes funções como servir de emblema de identidades e papéis sociais e diferenciações de gostos. A diversidade também permitia a classificação simbólica destes objetos que os distinguiu como práticos, complexos, simples, robustos, modernos, joviais, clássicos, inovadores ou tradicionais.

As apropriações não se limitavam, portanto, a aspectos de uso prático ou estético. E a própria existência de uma heterogeneidade formal de modelos similares de um mesmo objeto refletia a heterogeneidade social que compõe o meio social urbano de uma metrópole.

A possibilidade de os objetos servirem de emblemas de identidades sociais foi analisada por Graburn (1976). Ele afirma que todos os povos se cercam com objetos materiais que expressam sua identidade individual e sua identidade enquanto categoria social. O uso do objeto como emblema auxiliaria, neste último caso, a identificar membros de uma determinada categoria social e a

<sup>4</sup> Esta experiência está narrada em BRAGA, M.C. “Projeto Cabide” in Anais do PeD Design ‘94. Rio de Janeiro: Estudos em Design/AEnD-BR. 1994. p I-59/ 71.

simbolizar seus papéis sociais.

A existência de diferentes gostos é relacionada por Bourdieu (1983) à existência de diferentes estilos de vida e a busca de uma distinção social. O autor define gosto como a “propensão e aptidão à apropriação (material e/ou simbólica) de uma determinada categoria de objetos ou práticas classificadas e classificadoras” e “a fórmula generativa que está no princípio do estilo de vida”. Quanto ao estilo de vida, é definido como

Um conjunto unitário de preferências distintas que exprimem, na lógica específica de cada um dos subespaços simbólicos, mobília, vestimentas, linguagem ou *l'éxis* corporal, a mesma intenção expressiva, princípio da unidade de estilo. (id, p.83)

O gosto relacionado desta forma pode refletir posição e trajetória social, o trânsito entre mundos sociais e a identificação com seus valores estéticos e simbólicos e a própria construção de uma identidade social.

Neste sentido a identificação dos motivos de escolha de uma determinada cultura material faz parte da análise de sua apropriação, e por conseguinte revela valores sócio-culturais pelos quais a pessoa se referencia para esta apropriação.

Deste modo foi definido um recorte da cultura material em que o grau dos aspectos afetivos e personalistas, conforme Dorflès (1984) pudessem proporcionar a relação de valores estéticos e simbólicos atribuídos a esta cultura material com os valores sócio-culturais que os determinam.

Esta relação seria apurada de um lado através dos conceitos referenciados acima e por outro lado através da escolha de um segmento social que fosse caracterizado por um conjunto de valores sócio-culturais que pudessem influenciar estes mesmos conceitos.

Nessa perspectiva, se buscará fazer uma relação entre os valores estéticos-simbólicos atribuídos a uma cultura material e a cultura que caracteriza um mundo social e simbólico, dentre os diversos da heterogeneidade social da metrópole, que caracterize as pessoas que dele participam, num dado momento cotidiano da sociedade, como uma categoria social.

O mobiliário doméstico foi a cultura material considerada apta a servir de objeto de estudo para se verificar estas relações. Estes objetos foram parte do produto de minhas atividades profissionais como designer. E, como docente de história do design, pude constatar que sua grande variabilidade de modelos representava contextos sócio-culturais e refletia ser o mobiliário um dos itens preferenciais para manifestações de gosto através de propriedades. Ao mesmo tempo, apresenta a possibilidade de possuir um considerável grau dos aspectos afetivos e personalistas, já que

não se trata de móveis que se associem a estéticas simbólicas de empresas mas sim a um espaço caracterizado por uma personalização.

A personalização do espaço doméstico é vista por Rybczynski (1996, p.29-33) como parte da construção do conforto e da sensação de intimidade que o tornam um lugar de moradia. A personalização seria constituída por marcas pessoais no ambiente (como “lembranças pessoais - relíquias da família, dos amigos e da profissão” e o arranjo dos objetos de uso cotidiano como consequências de ações quotidianas) e pelo conceito de *Stimmung* de Mário Praz citado por Rybczynski (id, p.55):

...o senso de intimidade que é provocado por um aposento e por sua decoração. *Stimmung* é uma caracterização de interiores menos relacionada à funcionalidade do que à maneira como o aposento comunica a personalidade do seu dono – o modo como reflete a sua alma, como Praz poeticamente o colocou.

Rybczynski ressalta que o senso de intimidade doméstica “foi uma invenção humana assim como qualquer implemento tecnológico”. Ambos fazem parte do desenvolvimento da idéia de ‘lar’. O autor destaca a palavra ‘home’ como expressão desta idéia, que “reuniu os significados de casa e família, de moradia e abrigo, de propriedade e afeição”. E que também significava a casa e “tudo que estivesse dentro ou em torno dela, assim como as pessoas e a sensação de satisfação e contentamento que emanava de tudo isto”.

Os móveis como uma dessas propriedades que recebem afeição dos donos, fazem parte do desenvolvimento desta idéia, como demonstra o próprio Rybczynski (1996). Suas configurações durante esta história refletem não só as técnicas materiais mas as concepções culturais de uso prático e simbólico do espaço doméstico.

No entanto, estas análises de Rybczynski só vieram a reforçar a necessidade de contextualizar o móvel doméstico no ambiente em que se insere conforme os estudos de Baudrillard (1993) o demonstravam.

Apesar de Baudrillard (1993, p.21) afirmar que “a configuração do mobiliário é uma imagem fiel das estruturas familiares e sociais de uma época” e de destacar sua importância na análise do espaço doméstico, ele amplia essa análise incluindo os demais objetos e elementos (como iluminação, cor etc) que constituem a concepção de interiores. Este conjunto é que comporia a “configuração simbólica” que é chamada de residência.

Para Baudrillard, a concepção do espaço doméstico é antes de tudo um jogo e uma combina-

ção de signos que configura um sistema simbólico pelo qual o “ambiente moderno passa assim em bloco” (id, p.46-47). Para efetivar sua análise ele se utiliza de dois conceitos: o arranjo e a ambiência.

Ambos estruturam uma mesma prática, constituem os dois aspectos de uma mesma prática, constituem os dois aspectos de um mesmo sistema funcional. Em ambos se exercem os valores do jogo e do cálculo: cálculo das funções para o arranjo, cálculo das cores, dos materiais, das formas, do espaço para a ambiência. (id, p.37)

O autor conclui que o próprio arranjo “como tratamento do espaço torna-se de resto também ele elemento de ambiência”. Este conceito tornou-se um dos instrumentos de análise que utilizo para atingir os objetivos deste trabalho. A cultura material definida como objeto de estudo passa a ser o mobiliário e o espaço doméstico, e os demais objetos que nele se inserem e que possam auxiliar a análise da ambiência e a relação pretendida com a dissertação.

Para reconhecer os espaços domésticos como cultura material recorri a Meneses (1983) que define esta última como “aquele segmento do meio físico que é socialmente apropriado pelo homem. Por apropriação social convém pressupor que o homem intervém, modela, dá forma a elementos do meio físico, segundo propósitos e normas culturais” (p. 112)

Dentro deste conceito ele relaciona, entre outros, os artefatos e o espaço. Os primeiros são destacados como “parcela relevante da cultura material” que, além de fornecerem informações sobre a própria materialidade, podem fornecer “também, em grau sempre considerável, informações de natureza relacional” (p. 107-108). Desta forma “canalizam e dão condições a que se produzam e efetivem, em certas condições, as relações sociais” (p. 113). Esta mesma função pode ser atribuída ao espaço construído, levando em consideração a definição de Meneses (1983, p. 114) para espaço: “é um suporte fundamental para entender atividades, relações, organização”. O autor ainda destaca a possibilidade do espaço atuar como cenário da ação cultural e como um dos ingredientes desta ação.

Definida a cultura material que comporá o *corpus* material da pesquisa, restava a escolha da categoria social. Esta foi definida a partir do contato com autores da chamada “Escola de Chicago” que enfoca estudos de sociologia e antropologia urbana, durante curso da disciplina de Antropologia Urbana ministrada pelo prof. Gilberto Velho no 1º semestre de 1996. Nesta ocasião, com a definição da categoria social, foi realizado um trabalho de campo que foi incorporado e considerado posteriormente como o início da presente pesquisa.

A heterogeneidade sócio-cultural nas metrópoles das sociedades modernas e complexas foi

uma das principais questões dos pesquisadores dessa escola. A existência e o convívio de diferentes grupos culturais e de segmentos sociais hierarquizados sócio-economicamente proporcionam o encontro e convívio de mundos sócio-culturais que caracterizam particularidades na metrópole.

Estes mundos sócio-culturais se articulam por entre formas de organização social, que Park (1976) demonstra sob os ângulos econômico, geográfico, ocupacional, moral, industrial e político. Mas o que importa em nosso enfoque é que eles proporcionam diversos papéis sociais e uma margem de mobilidade por entre esses papéis por parte de uma determinada pessoa. Este movimento pode provocar dificuldades para a percepção do antropólogo quando este “volta-se para o seu cotidiano e tenta exercer uma interpretação em sua própria sociedade através de “um processo de estranhamento” (Velho 1980, p. 18). Para Velho (id) esta situação pode ocorrer

porque a vida social e a cultura se dão em múltiplos planos, em várias realidades que estão referidas a níveis institucionais distintos. O indivíduo na sociedade moderna move-se entre esses planos, realidades, níveis e constitui sua própria identidade em função deste movimento.

Analisando o individualismo como ideologia nas sociedades modernas, Velho destaca que “é a sua experiência individual que é relevante, atravessando as fronteiras físicas e simbólicas de sua rede de parentes, comunidade, etc” (id, p. 19).

Estas características proporcionam particularidades nas relações sociais que permitem ao indivíduo, durante o trânsito e o exercício de papéis sociais, um certo controle do grau de proximidade e distanciamento dos outros indivíduos. Para Simmel (1976), isto conferiria à pessoa uma “liberdade pessoal de movimento” muito maior que sociedades de menor escala. Esta liberdade é que, segundo Simmel, permite condições para “duas formas de individualismo, que se nutrem da relação quantitativa da metrópole, a saber, a independência individual e a elaboração da própria individualidade” (id, p.24).

Na elaboração da individualidade estão presente também as opções realizadas dentro de campos de possibilidades<sup>5</sup> em um dado momento da trajetória social do indivíduo sobre o exercício de papéis sociais e a participação em determinados mundos sócio-culturais. Este exercício e esta participação podem tornar o indivíduo parte de uma categoria social em um determinado tempo de seu cotidiano e lhe conferir uma identidade social mais ou menos marcantes conforme o grau de sua visibilidade por outros grupos sociais e o grau de sua internalização pelo próprio indivíduo.

<sup>5</sup> Sobre esta noção ver Velho 1981:105-109

A categoria social pode ser caracterizada por critérios culturais que vão além daqueles que são sócio-econômicos. Velho (1981, p.105) defende o conceito de cultura de Geertz que permitiria “situar o conceito de cultura mais próximo de problemas e domínios mais especificados”. E enfatiza que

A idéia de que existe uma produção simbólica e um sistema de símbolos que dão as indicações e contornos de grupos sociais e sociedades específicas parece-me que pode ser bastante reveladora e eficaz. Entender cultura como código, como sistema de comunicação, permite retomá-la enquanto conceito sociológico, propriamente dito. Não mais um repositório estático de hábitos e costumes, ou uma coleção de objetos e tradições, mas o próprio elemento através do qual a vida social se processa - a simbolização.

O autor exemplifica o *ethos* e a visão de mundo, segundo Geertz, como conceitos culturais mais próximos de domínios específicos. Segundo Geertz (1978, p. 143), o *ethos* constitui-se nos “aspectos morais (e estéticos) e valorativos de uma cultura determinada”, enquanto que a visão de mundo relaciona-se aos aspectos cognitivos e existenciais. Todos estes aspectos fazem parte de culturas produzidas por mundos sócio-culturais e caracterizam os papéis e identidades sociais proporcionados por esses mundos.

Por um lado, os graus de internalização e de participação nestes papéis podem influenciar a elaboração da individualidade e a construção do ‘eu’. E por outro lado, influenciam o próprio sentimento de pertencimento a uma determinada categoria social.

As categorias sociais podem ser determinadas por diferentes recortes segundo ocupação, família, linhagens, raça, religião etc. O indivíduo pode transitar por diferentes papéis que lhe conferem pertencimento a diferentes categorias sociais. No entanto, poderá haver diferentes sentimentos de pertencimento a estas categorias conforme a maior ou menor identificação do indivíduo com um determinado papel social e a cultura que o caracteriza frente a outros papéis sociais.

O recorte escolhido foi uma ocupação profissional que pudesse ser influente na elaboração da individualidade através de uma cultura profissional que possuísse ‘ciclos’ de internalização de seu papel e de sua identidade social, bem como de um *ethos* e uma visão de mundo.

Faço uma analogia destes ciclos com as noções de Hughes (1971, p. 124- 131) sobre ciclos sociais na vida social do indivíduo que lhe confere um determinado status. Segundo o autor, o número e a duração de fases do ciclo de vida social variará conforme a sociedade e poderá ser alterado segundo mudanças sociais de vários tipos. As fases de treinamento, exercício e desenvol-

vimento de uma profissão podem ser relacionadas a esta noção de ciclos sociais.

A ocupação profissional foi situada como importante forma de analisar a organização social e econômica por Simmel (1976) e Park (1976) e fez parte de estudos relacionais com a personalidade, por Becker (1970) e Hughes (1971).

Simmel (1976) escrevia já em 1902 que as cidades são, em primeiro lugar, a “sede da mais alta divisão econômica do trabalho”. E que “na medida de sua expansão, a cidade oferece mais e mais as condições decisivas de divisão de trabalho”, levando-a “absorver uma variedade altamente diversificada de serviços”. Assim, esta heterogeneidade de serviços contribuiria para a heterogeneidade social e as “diferenças pessoais no interior deste público”. Segundo Simmel (id, p.22) “tudo isso forma a transição para a individualização de traços mentais e psíquicos que a cidade ocasiona em proporção a seu tamanho”.

Para Park (1976), a cidade moderna é uma conveniência do comércio. Ele considera que a competição industrial e a divisão de trabalho “somente são possíveis sob a condição da existência de mercado, dinheiro e outros expedientes para facilitar os negócios e o comércio”. Na cidade moderna, a diversidade de interesses e tarefas proporciona ao indivíduo “a oportunidade de escolher sua vocação própria e de desenvolver seus talentos individuais peculiares” (id, p.36).

Park ressalta que “a habilidade excepcional, embora baseada no talento natural, requer uma preparação especial, tendo provocado a existência de escolas profissionais e comerciais, e finalmente de serviços de orientação vocacional” (idem, p.37), e que a contínua divisão de trabalho e a especialização de tarefas tem como consequência “a quebra ou modificação de antiga organização social e econômica da sociedade, que se baseava em laços familiares, associações locais, na tradição, casta e status, e sua substituição por uma organização baseada em interesses ocupacionais e vocacionais”.

No entanto, ele não vê o efeito das vocações e da divisão do trabalho produzindo grupos sociais, mas “tipos vocacionais”, unidos por interesses comuns, e considera a divisão de trabalho como um meio de se moldar o caráter do indivíduo.

Já Hughes (1971, p.286) não atribui as ocupações como fundamentalmente determinadas pela divisão de trabalho, mas sim pela diferenciação de funções e pela integração entre elas segundo necessidades da organização social do sistema de atividades da sociedade. Além disso, ressalta que há vários tipos de ocupações relacionadas a vários tipos de funções como as encontradas em famílias e outros sistemas de relações.

No entanto, Hughes relaciona a ocupação e seu papel social com a personalidade do indivíduo. Um ofício é, segundo o autor, um grupo “standartizado” de direitos e privilégios delegados

sobre uma pessoa em certas situações definidas. Hughes (id, p. 132) afirma que, no curso do desenvolvimento da personalidade, uma grande parte é feita pelo papel social, o que significa, geralmente, que o indivíduo ganha alguma concepção consistente de si mesmo em relação a outras pessoas.

Velho (1981) analisa que o pertencimento a uma categoria social é parte da construção da identidade social do indivíduo na sociedade; enquanto Becker (1970) pondera que a profissão do indivíduo é importante para a definição de sua posição social, faz parte da socialização do adulto e influencia a identidade pessoal. Becker, assim como Hughes, exemplificam esta influência a partir da referência a títulos profissionais, feita pelas pessoas nas sociedades complexas e ocidentais, como uma das formas importantes do indivíduo se auto-identificar no meio social.

Becker (1970, p.277), em suas análises sobre profissão, considera que elementos de uma cultura da profissão, como a carreira e o *ethos* ocupacional, guiam os comportamentos e a realização do papel social da ocupação, além de influenciarem a visão de mundo do indivíduo.

Em outras palavras, a cultura de uma profissão reflete um dos mundos sociais presentes na sociedade e gera valores sócio-culturais em seu domínio específico, exercendo influências sobre os valores da pessoa em seu processo de construção da identidade social e no processo de elaboração da individualidade.

Niemeyer (1997, p. 128), em sua análise sobre Semiologia, relaciona algumas maneiras de se construir o conhecimento dos significados de um objeto. Dentre elas, descreve as que relacionam o objeto a seu usuário e ao contexto no qual ele se insere:

as motivações, os aspectos emocionais que determinam o uso do objeto; a caracterização de seu possuidor; a contribuição do objeto na explicitação da identidade do seu proprietário; os modos como o objeto funciona como veículo de comunicação social; o papel do objeto como elemento de discriminação, integração e ordenação social.

Todas as considerações apresentadas até aqui reforçam a possibilidade da influência da cultura da profissão na identidade social do indivíduo e nas representações de personalização praticadas no espaço doméstico, o qual é organizado por ele para sua moradia. Esta representação é, no entanto, uma das possíveis relações entre mundo profissional e mundo doméstico, conforme as abordagens que se efetuem e segundo as próprias características da profissão que se pesquise.

A categoria profissional escolhida para a tese é de professores universitários, definidos aqui como os profissionais que exercem a atividade de ensino no nível superior (3º grau) em faculdades



ou universidades, públicas ou particulares. Esta escolha tem como base as características e as condicionantes apresentadas acima para a pesquisa.

Além disso, como professor universitário, eu poderia contar com contatos que já possuo nesta categoria profissional e que poderiam facilitar o meu acesso. Também poderia usar minha experiência como fator auxiliar no entendimento da cultura da profissão, mesmo considerando a necessidade de um esforço maior, em contrapartida, para manter um 'distanciamento' analítico sobre o que me é familiar.

Por outro lado, esta minha experiência demonstrava que este profissional possui (pelo menos nos casos constatados por mim até então) uma interação específica com o seu espaço doméstico que é caracterizada pelo exercício de parte de suas atividades profissionais no espaço de sua moradia.

Conforme comprovei depois, a própria diferença interna da categoria docente provocada pela divisão por áreas de conhecimentos podem provocar especificidades na cultura profissional (formando domínios específicos) e, por conseguinte, na própria relação com o espaço doméstico.

Ser professor universitário significa ter cumprido alguns ciclos sociais marcados não só pelas mudanças de status através de ritos de passagem (conforme noções de Hughes) comuns a profissões liberais, mas também pelas mudanças de status que fazem parte da cultura da profissão docente, como as da carreira institucional. Tudo isto possibilita uma forte influência do *ethos* e da visão de mundo gerados por valores da cultura da profissão sobre os valores do indivíduo.

Portanto, há diferentes níveis de relação entre o mundo profissional desse docente e seu espaço doméstico. O objetivo deste trabalho é identificar e analisar essas relações em seus níveis práticos e simbólicos.

Como nível prático, entendem-se as influências físicas do mundo do trabalho no espaço doméstico e a articulação feita no cotidiano do docente nesse espaço que visa ao convívio com os demais mundos e papéis sociais aí desempenhados. Os objetos e as ambiências, no tocante ao arranjo, também serão analisados em articulação com o cotidiano do docente. Nessa análise, buscarei identificar caracterizações de um estilo de vida, o qual tenha como foco as influências da atividade profissional.

Essas influências são as que emanam da cultura da profissão em seus diversos domínios como status, *ethos*, visão de mundo, carreira, papel social, identidade e especificidades da área de conhecimento. Esta cultura gera valores sócio-culturais que também são constituídos por valores estéticos e simbólicos. A cultura material também será analisada como expressão e representação desses valores, caracterizando os objetos aí encontrados como parte de um gosto, que, conforme

Bourdieu (1983b), é a fórmula generativa que está no princípio de um estilo de vida.

Poderão fazer parte do *corpus* de objetos a serem relacionados tanto os de seriação industrial ou artesanal quanto os de confecção única, que se encontrem no ambiente pesquisado. Os móveis serão os mais enfocados por se constituírem na maior volumetria dentre os objetos domésticos e por apresentarem as qualidades para a pesquisa apresentadas acima. Relembro que as funções práticas dos objetos em si serão consideradas na medida em que auxiliam a compreensão da articulação e das relações acima mencionadas. Estas funções são parte dos motivos de escolha ou seleção da cultura material presentes nos espaços domésticos. Mas serão privilegiadas as funções estético-simbólicas que estes objetos cumprem segundo valores que lhe são atribuídos pelos indivíduos que os escolheram.

No entanto, não se deixará de levar em consideração a convivência de gostos no mesmo ambiente, na medida em que representa as influências de outros mundos simbólicos além daquele que é caracterizado pela cultura da profissão. Conforme análise de Baudrillard, a ambiência intencionada tanto pode se constituir de um gosto unificado quanto de vários, expressos por estilos diferentes no mesmo ambiente, o que reflete um jogo de signos que para o autor caracteriza o ambiente moderno. Neste último caso, o ambiente doméstico e seus objetos podem representar os diferentes mundos sociais de que a(s) pessoa(s) participa(m) na vida metropolitana ou até mesmo a sua trajetória e origem social, possibilitando assim que a pessoa se insira em diferentes gostos culturais e públicos, conforme definições de Gans (1974).

Enfim, este trabalho pretende demonstrar a relação entre profissão e espaço doméstico, levando em consideração as influências desta relação no contexto de uso desse espaço e de seus objetos.

As especificidades desta relação, por sua vez serão demonstradas a partir da análise comparativa entre dois grupos de professores universitários, que são diferenciados por suas áreas de conhecimento acadêmico. O grupo de designers pesquisado na disciplina de Antropologia Urbana foi considerado o primeiro grupo. Enquanto o segundo se constituiu de professores da área de Letras.

#### 1.4 Contexto da pesquisa

A escolha dessas áreas tem como base o conjunto de relações profissionais e pessoais de meu círculo social. As características desses grupos e o nível de relação que tinham ou que estabeleceram comigo são descritos no capítulos III e IV desta dissertação. Volto a ressaltar que esta

opção exigiu um esforço de ‘distanciamento’ necessário para lidar com a identificação daquilo que poderia ser classificado como ‘dado’, bem como para proceder a uma análise e interpretação.

Recorro a Velho (1981, p.127) para ilustrar esta situação:

Assim, em princípio, dispomos de um mapa que nos familiariza com os cenários e situações sociais de nosso cotidiano, dando nome, lugar e posição aos indivíduos. Isso, no entanto, não significa que conhecemos o ponto de vista e a visão de mundo dos diferentes atores em uma situação social nem as regras que estão por detrás dessas interações, dando continuidade ao sistema.

Velho (1981, p.131) ressalta ainda, através de Geertz (1978), a natureza interpretativa do trabalho do antropólogo que “implica um grau de subjetividade e que, portanto, tem um caráter aproximativo e não definitivo” (id, p.129). Assim, a nossa leitura poderá concorrer com outras interpretações que são feitas por outras pessoas e profissionais a respeito da mesma realidade. Mas conclui que, no cenário de seu meio social, o pesquisador poderá se beneficiar do confronto de diferentes interpretações incluindo “as opiniões daqueles a quem estudou”.

Este método, que podemos classificar como de *feed-back*<sup>6</sup>, foi realizado por mim com vistas a enriquecer referências para minhas interpretações tanto através da leitura posterior dessas interpretações por parte de entrevistados, quanto oralmente no final da maioria das entrevistas que realizei.

Os métodos de coleta de dados são aqueles denominados qualitativos, pela antropologia, e descritivos, por Krippendorff (1990), que defende o entendimento das significações atribuídas aos objetos, a partir da análise da prática de uso desses objetos e das manifestações verbais das pessoas sobre esse contexto de uso e que devem ser referenciados com base em sua cultura.

Portanto, realizo uma interpretação não só a partir de observações diretas no espaço doméstico, mas também a partir dos pontos de vista dos próprios entrevistados sobre suas profissões e suas moradias.

Pelo menos uma das entrevistas com cada pessoa foi realizada em seu próprio espaço doméstico para facilitar minhas observações e as relações feitas pelo entrevistado. Houve ocasiões em que algumas entrevistas foram realizadas no local de trabalho, devido a problemas de disponibilidade na ‘agenda’ quotidiana sempre ‘apertada’ dos professores. Esta falta de disponibilidade

---

<sup>6</sup> O *feed-back* é um dos métodos usuais nos processos de desenvolvimento de projetos de produtos por designers, conforme foi descrito por Bonfim (1984).

refletia um dos aspectos marcantes de parte do estilo de vida dos entrevistados determinado pela profissão, que caracterizo na análise comparativa do quinto capítulo.

Quando ocorriam entrevistas no local de trabalho, as questões concentravam-se na esfera do mundo profissional e sua cultura, ao passo que as específicas, sobre a relação com o cotidiano e com o espaço, eram deixadas para a entrevista realizada na moradia. Nesta ocasião, o contato com o entrevistado no trabalho era feito em lugar reservado.

As entrevistas tinham como referência um conjunto de questões relativas à cultura da profissão, à trajetória da escolha da profissão pelo indivíduo, ao cotidiano e à relação com o trabalho, aos motivos de escolhas dos objetos na moradia, à ambiência e ao arranjo pretendidos e a o local onde se realizavam as atividades profissionais em casa.

O grau de predeterminação destas questões, e a sua formalização em perguntas, variava conforme o tempo disponível para as entrevistas, a interação conseguida com o entrevistado e o fluir das próprias entrevistas. Desta forma, as entrevistas, apesar de terem uma seqüência de questões previamente estruturadas, poderiam ser 'reordenadas' conforme a importância atribuída a elas pelo entrevistado, ou para contemplar algumas questões não previstas, mas consideradas pertinentes tanto por mim quanto pela outra pessoa. Pratiquei também as recomendações feitas por Kemp e Ellen (1984, cap.8) sobre a importância de lançar as questões anotadas em determinados momentos para 'reaquecer' ou dar continuidade a entrevista. Fiz a entrevista procurando seguir o sentido que estes autores dão a ela: uma exploração de significados.

Kemp e Ellen (id) também analisam as anotações durante a entrevista e sua eficácia, que dependerão da habilidade do entrevistador em captar e codificar as informações, caso não possa contar com um gravador. Mas sugerem a anotação de observações após a entrevista mesmo em caso de gravação, para aproveitar a 'memória fresca' sobre o contato. Este último procedimento foi adotado em toda a trajetória de entrevistas para a dissertação, assim como a execução de 'plantas' esboçadas dos espaços com a localização dos principais móveis. Para a memorização de proporções físicas, me baseei na minha experiência como designer e nos trabalhos realizados junto a arquitetos sobre levantamento arquitetônico, durante minha trajetória profissional.

Os dados são contextualizados a partir de uma 'triangulação de fontes' que é feita nos dois grupos, a partir da observação direta das plantas arquitetônicas, dos métodos aplicados nas entrevistas, de minha experiência como professor de 3º grau e de fotografias dos locais que foram possíveis, assim, registrar.

Entretanto, houve diferenças nas pesquisas realizadas nos dois grupos. A 1ª pesquisa de campo com os designers visava a um trabalho de disciplina e foi realizada de meados de maio a

meados de junho de 1996. Uma 2ª pesquisa de campo com estes mesmos designers foi realizada após a do grupo de professores de Letras, em outubro de 1997.

Entre estas duas pesquisas de campo ocorreu a dos professores de Letras, de meados de abril a início de agosto de 1997.

Esta diferença se deve ao fato de que só terminei os créditos com a entrega do último trabalho de disciplina em fevereiro de 1997, que contou com uma pesquisa de campo sobre espaço de cozinhas domésticas. Naquele trabalho, adotei os mesmos métodos da pesquisa com os designers e os mesmos conceitos básicos de gosto, ambiência e estilo de vida. Entretanto, ampliei as ferramentas de análise de cultura material através de bibliografia dessa disciplina e aproveitei para testá-las nesta pesquisa.

A intercalação das pesquisas de campo auxiliou, através de comparações, a compreensão dos dados que surgiam.

Outras diferenças, que estão narrados nos capítulos III, IV e V, ocorreram entre as pesquisas dos grupos como o uso do gravador e de fotos a partir de abril de 1997. Na primeira pesquisa, a ausência destas duas ferramentas visavam conseguir uma interação mais descontraída e menos formalizada com os entrevistados e, assim, estruturar a entrevista em tom de conversação. Além disso, naquela época, pretendia privilegiar a observação direta e a interação da entrevista no espaço doméstico.

Resolvi introduzir o gravador após a 1ª pesquisa, seguindo recomendações do prof. Gilberto Velho e considerando que o público entrevistado se constituía de pessoas que conhecem bem os procedimentos de uma pesquisa acadêmica e os objetivos de um trabalho desta natureza. Não quero dizer com isto que os dados expressos por este público sejam melhores que os obtidos por 'públicos não acadêmicos'. Mas sim, que é uma especificidade que o caracteriza, o diferencia, e que ordena suas manifestações.

De qualquer forma, sempre esclarecia os objetivos da pesquisa no início das entrevistas em ambos os grupos.

Minha familiaridade com o grupo dos designers dificultou inicialmente o distanciamento necessário para equivaler as observações sobre os diferentes níveis de relação entre profissão e espaço doméstico nos dois grupos pesquisados. Este fato foi influenciado pela especificidade da área de conhecimento dos designers que engloba justamente a configuração de interiores e de objetos domésticos. O *ethos* do mundo profissional deste grupo se destacou pela relação direta na configuração e escolha de parte dos objetos domésticos inseridos pelos designers em seu espaço doméstico. Mesmo assim no desenvolvimento do trabalho as possíveis e diferentes modalidades de

relação entre o mundo da profissão e o mundo doméstico foram equalizadas conforme a importância dada a elas pelos entrevistados de ambos os grupos.

Seis espaços foram observados em cada grupo. Foram entrevistadas sete pessoas no 1º grupo e oito no 2º grupo. Suas caracterizações sociais estão em tabelas anexas, assim como as plantas e as fotos dos espaços.

No capítulo seguinte, situo o professor enquanto personagem e ator social através de bibliografia específica. No terceiro e quarto capítulo, apresento o grupo dos professores designers e o grupo dos professores de Letras, respectivamente. Seqüencio em cada um dos dois capítulos a cultura da profissão, o cotidiano e espaço doméstico de cada grupo. A narrativa aí é construída com exemplificações de pequenas trajetórias dos entrevistados em seu processo de internalização do ser professor universitário. No quinto capítulo, realizo a análise comparativa entre os grupos para auxiliar a identificar especificidades e semelhanças nas questões que são objetos de análises da pesquisa.

## 2. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O SER PROFESSOR

O objetivo geral deste capítulo é situar o professor enquanto personagem e ator social através da identidade e do papel social atribuídos a ele. As fontes bibliográficas para esta relação são extensas e apresentam vários ângulos políticos, técnicos e psico-sociais. Mas resolvi escolher uma bibliografia pequena e representativa, selecionada a partir da própria área de formação de professores. Esta escolha deve-se de um lado pelo tempo disponível para execução deste capítulo em específico, já que foi realizado após as pesquisas de campo e suas análises. E por outro lado, por ser coerente com o enfoque dado ao processo de internalização do ser professor e de sua identidade social durante as entrevistas dos grupos aqui pesquisados.

Abordo, segundo esta bibliografia, o que é ser professor em seus aspectos vocacionais, e através de seu papel social e estereótipos atribuídos pela sociedade. Não se trata portanto de aspectos técnico-profissionais. As fontes aqui consultadas apresentam visões clássicas, sobre estas questões, da própria categoria de professores e os símbolos e estereótipos analisados em duas pesquisas que refletem a visão da sociedade mais ampla sobre a profissão docente. Importa, portanto, demonstrar elementos de uma identidade social que permeia a profissão e que com a qual os entrevistados manifestaram lidar no cotidiano com diferentes graus de influências. Alçaria, assim, a vislumbrar ângulos de uma realidade marcada nas entrevistas.

O segmento profissional da categoria docente pesquisada na dissertação são professores do 3º grau caracterizado como Ensino Superior ou de graduação. No entanto, apresento, através das fontes mencionadas acima, elementos da situação dos segmentos de 1º e 2º graus desta categoria que influenciam o prestígio e a identidade social da categoria como um todo devido a uma desvalorização sócio-financeira e cultural expressa em estereótipos associados à categoria e a suas atividades que caracterizam o que é ser professor.

## 2.1 Educar e socializar

O professor é um dos agentes de transmissão de conhecimento na sociedade moderna. Esta transmissão de conhecimento é um dos mecanismos de funcionamento de qualquer sociedade. Para Gusdorf (1967, p. 267) “o funcionamento de uma sociedade obedece, poder-se-ia dizer, a um esquema regulador ideal, que prescreve o curso que a vida deve seguir nas grandes circunstâncias como nas pequenas”.

Gusdorf considera que as “sociedades altamente organizadas definiram em rigor estes esquemas de funcionamento” e que a educação é parte destes esquemas. Ele define a educação como a “modelação dos jovens pelos antigos, a colocação dos recém-vindos no conjunto social integrado cujos usos e costumes, alegrias, desgostos, actividades são chamados a partilhar”. E que a função pedagógica “tem por tarefa situar os jovens no horizonte espaço-temporal da vida comunitária”, evitando que uma pessoa fique “deslocada num universo vazio de sentido” e que possibilite o homem “encontrar o seu lugar entre os homens graças à sua iniciação nos temas, estruturas e aspirações cuja convergência define o programa vital de uma dada sociedade, isto é, a sua cultura” (id, p. 268).

Desta forma, Gusdorf define uma primeira educação que seria uma “modelação de todos por cada um e cada um por todos, no seio do grupo social”. Aí haveria uma “pedagogia inconsciente” eficaz que, na família ou fora dela, a todo instante processaria uma “modelação segundo as normas imanentes que caracterizam a comunidade” (id, p. 269). Assim, para a criança toda a gente é um mestre, e as “influências formativas” vêm de todo o meio humano que a cerca.

Situação similar é conceituada por Berger e Luckmann (1985) como socialização primária. Os autores consideram que o indivíduo “não nasce membro da sociedade”, mas com “a predisposição para a sociabilidade”. E por conseguinte, “existe uma sequência temporal” que o induz a fazer parte da sociedade. O ponto inicial de processo seria uma interiorização, “a saber a apreensão ou interpretação imediata de um acontecimento objetivo como dotado de sentido” (id, p. 174). De maneira mais precisa, a interiorização “constitui a base primeiramente da compreensão do mundo como realidade social dotada de sentido” (id, ibid).

Deste modo, o indivíduo após ter realizado um determinado grau de interiorização, torna-se um membro da sociedade. Para Berger e Luckmann (1995),



o processo auto-genético pelo qual isto se realiza é a socialização, que pode assim ser definida como a ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela. A socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual torna-se membro da sociedade.

Os autores definem ainda uma socialização secundária que seria “qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade” (id, p. 175). E no qual ocorre a “interiorização de submundos institucionais ou baseados em instituições” (id, p. 184). É neste momento que percebe a professora como “uma funcionária institucional” que representa “significados institucionalmente específicos”, tais como nação, região, classe, cidade, raça etc. Assim, a “interação social entre mestres e alunos pode ser formalizada”. Os primeiros “são funcionários institucionais, com a atribuição de transmitir conhecimentos específicos” (id, p. 189).

Para Berger e Luckmann, a socialização secundária é necessária quando ocorre “alguma divisão do trabalho, e concomitantemente alguma distribuição social do conhecimento” (id, p. 184). Já a distribuição institucionalizada das “tarefas entre a socialização primária e a secundária varia com a complexidade da distribuição social do conhecimento”.

Quando esta complexidade é elevada, criam-se órgãos especializados “na socialização secundária, com pessoal em tempo integral, especialmente para as tarefas educacionais em questão”. Berger e Luckmann concluem então que o “desenvolvimento da educação moderna é evidentemente a melhor ilustração da socialização secundária realizada sob os auspícios de organizações especializadas” (id, p. 195).

Gusdorff (1967:269) analisa que durante milênios a função docente nas sociedades arcaicas manteve-se difusa, uma vez que “toda a gente ensina a toda a gente as atitudes e as condutas” que retomam a existência. Neste caso, a educação “reduz-se à aprendizagem das responsabilidades adultas, tais como se praticam desde um tempo imemorial” e a cultura “se desenrola na presença e o presente; a palavra dos antigos, dos pais, é a única mensageira de mitos que as atividades da comunidade encenam”.

Nestas sociedades há personagens que se incubem da formação dos jovens em “momentos particulares críticos” e que exercem as ações educativas. Dentre estas a iniciação mítica ou religiosa é a única especializada, segundo Gusdorff. O xamane, o feiticeiro é o “depositário das tradições sagradas, mestre dos rituais de iniciação” e é o “primeiro de todos os mestres-escolas do gênero

humano”. Sua função é assegurar “a continuidade da vida social pela transmissão dos segredos que a subtendem e inspiram” (id, p.270). Exerce assim, “uma pedagogia totalitária. Padre e instrutor, é o mantenedor da vida espiritual” (id, p.271).

Para Gurdorf esta associação da figura do mestre com o sagrado perdurou no tempo e sobre diversas sociedades. O educador moderno pode ser um mestre, e por isso o educador “continua a ser uma espécie de feiticeiro, e o ministério que exerce tem muitas vezes qualquer coisa de magia”. Gurdorf considera ainda que “através da história, o encontro de um mestre autêntico” proporciona pelo respeito que inspira, “a revelação do caráter sagrado que se prende à vida espiritual, mesmo quando os seus representantes deixam de usar o hábito sacerdotal” (id, p.271).

Gurdorf situa uma outra etapa do magistério, a partir do invento da escrita. A escrita, ao fixar a linguagem, “dá-lhe consistência de uma instrução” e funda “uma memória social, cujas possibilidades de capitalização são indefinidas”. O conhecimento é fixado e escrito. À escrita é atribuída, inicialmente uma aura do sagrado. E é por isso que, segundo Gurdorf, os primeiros escribas possuíam um “caráter sacerdotal” e estiveram associados à “expansão das religiões” e do “desenvolvimento da administração civil e política”.

Gurdorf (1967, p.274) acredita que “a invenção da escrita corresponde ao advento de um novo tipo de mestre” e que o “ensino muda de caráter, ou melhor, a função docente propriamente dita faz seu aparecimento”. Pois agora, certos especialistas “possuidores das técnicas de fixação e de decifração da palavra, têm igualmente o cargo de comunicar o seu saber às gerações futuras”.

A educação faz-se acompanhar do aprendizado da escrita e leitura e logo crescem-se “alguns rudimentos de cálculos”. Desta forma “se afirma o programa inicial do ensino primário, que contribui para a formação das novas elites intelectuais, espirituais e administrativas” (id, p.274-275). O ensino propicia um espaço escolar com caracteres definidos e mobiliza “pessoal especializado em lugares consagrados à difusão das técnicas do conhecimento”. E é quando se “firma pela primeira vez o par mestre-aluno” (id, p.275). Deste modo, a humanidade institui o ensino escolar, “sinal de uma nova divisão do trabalho social num espaço alargado que cada vez mais escapa ao controle do mito para se submeter ao da reflexão” (id, p.275). A sala de aula é este espaço que, no entanto, é visto por Araújo (in MORAIS 1988, p.44) como um lugar político, “porque é o lugar da divisão social do saber, desdobramento super-estrutural da divisão social trabalho”. Por isso o “trabalho do professor é o de socializar” a ciência (id, p.43).

O ensino e a educação desempenham importante papel na mobilidade social, segundo Gurdorf (1967, p.304), nas “sociedades contemporâneas”, pois estas já não possuem as “mesmas estratificações sociais de outrora”. Nestas sociedades, o lugar de cada um pode ser determinado

em função de aptidões e a educação pode revelar as possibilidades de cada um. Assim, ao mesmo tempo a “divisão crescente do trabalho científico, técnico e social comanda a multiplicação dos organismos de formação teórica e profissional” (id, *ibid*).

Berger e Luckmann (1985, p. 195) vêem um declínio da posição da família na socialização secundária como resultante desta especialização educacional. Park (1976, p. 47) identifica situação semelhante ao analisar as modificações das instituições tradicionais diante das “influências desintegrantes da vida cidadã”. E observa que a escola “tem assumido algumas das funções da família” e que em torno dela organizou-se “um espírito de vizinhança e comunidade”.

Gusdorf (1967) considera, sob outros ângulos, que a responsabilidade de socialização via transmissão de conhecimentos do pai para o professor é uma passagem comum em nossa cultura.

Entretanto, Almeida (1986, p. 50) denuncia que esta situação provocou associações do educador com as figuras da família e por conseguinte faz parte da descaracterização do profissional do magistério. Já Gens (1994, p. 45) acha que antes de uma desvalorização do trabalho profissional do professor, há “uma maneira de maquiar uma relação profissional com a cosmética do que é tipicamente familiar”.

Abordo estas considerações para demonstrar os aspectos de ser docente que influenciam nos estereótipos e na identidade social atribuída pela sociedade ao professor. Estes elementos são apresentados mais adiante, e acabam por influenciar a imagem social do professor de uma maneira geral e em diferentes graus conforme o status do segmento profissional da categoria docente. Por ora, interessa assinalar que as questões mencionadas acima, que localizam o professor como um dos agentes formais de socialização, influenciam também as discussões da própria categoria sobre sua função e papel social e, por conseguinte, as auto-definições de perfis da identidade profissional.

## 2.2 Educar e Ensinar

Segundo Gusdorf (1967), a crescente multiplicação de funções e de especializações nas sociedades complexas provocou prejuízos à função docente, sob um ponto de vista ideal para esta função. Para ele a função docente foi dissociada “em especialidades cada vez mais estreitas”. E por isso, o especialista docente passou a “transmitir um saber fraccionado”, o que leva este especialista a ser “incapaz de compreender a significação e o valor do que ele faz” (id, p. 304).

Como parte deste fraccionamento, Gusdorf identifica duas dimensões do trabalho do docente

que podem conferir identidades profissionais diferentes e possuir aspectos éticos em relação a ideais de atuação do papel social da categoria.

Para Gusdorf a educação precede o conhecimento, pois ela é uma “moldagem do homem pelo homem”. Ou seja, ela inicia-se desde a fase que Berger e Luckmann definem como socialização primária. Gusdorf (1967, p.39) enfatiza que a “cultura é um segundo nascimento”. E que o educador surge “como mestre do saber e dos valores” desta cultura, ressaltando que o docente é um desses educadores.

Assim, Gusdorf acha que a “educação essencial passa pelo ensino, mas realiza-se apesar dele e sem ele”. Pois a principal função da educação seria provocar a “lenta e difícil tomada de consciência duma personalidade” (id, p.57), no caso a do aluno. Portanto, estaria relacionada ao desenvolvimento da vida espiritual deste aluno. E por isso é que, segundo Gusdorf, alguns professores que exercem este papel de educador ‘marcam’ o aluno servindo de ‘exemplos’ através da própria personalidade do docente.

Desta forma, o autor distingue ensino e educação, definindo o primeiro como “estudo especializado dum conjunto de dados duma determinada ordem” e o segundo como “educação propriamente dita que é auto-edificação, de que o ensino é apenas um meio” (id, p.79).

Gusdorf conclui que:

É claro que a educação tem por tarefa essencial a formação da personalidade e que esta formação que recai sobre as atitudes fundamentais do homem em face do mundo e de si próprio, nada tem que ver com conhecimentos intelectuais ou memorizados, mas com opções morais e escolhas de valores (id, p.84).

Gusdorf acha que com a massificação do ensino, o interesse de economia de recursos financeiros por parte do Estado francês, e dos Estados ocidentais por extensão, e a atribuição do desenvolvimento espiritual no Ocidente relegado ao papel das religiões, o papel de educação por parte do docente foi minimizado e o ensino, conforme o define acima, foi valorizado.

Mas Gusdorf defende a união destas duas dimensões do trabalho do professor: “Para lá da função propriamente epistemológica do ensino, dispensados de um saber, exerce-se uma função espiritual, correspondente a um acréscimo de significação” (id, ibid). Pois qualquer “nova informação é formação” (id, ibid).

Almeida (1985, p.33) também critica a divisão professor/educador. Ele considera que “a função do professor ultrapassa a de informante, devendo ser ele, também, formador de seus alunos”. Mas alerta que o professor deve se preparar “conveniente e constantemente” para ensinar, dominando “os conteúdos e as maneiras mais eficientes de transmiti-los” (id, p.151).

Além do educador e do professor, o docente pode adquirir um outro título que socialmente pode ser atribuído a excelência de diversos tipos de educadores, segundo Gusdorf: o de mestre.

Para Gusdorf (1967, p.92) a pedagogia do mestre se desenvolve em uma espécie de contraponto da pedagogia do professor:

O professor ensina a todos a mesma coisa; o mestre anuncia a cada um uma verdade particular, e, se foi digno da sua missão, espera de cada um uma resposta particular, uma resposta singular e uma plena realização.

Esta resposta estaria associada à “tomada da consciência da situação humana” e à “possibilidade de ser um homem” (id, p.93).

Portanto, a função do mestre seria uma magistratura com “acréscimo de ser” (id, p.117). E que não se trataria “de dar ordens ou ensinar decretos, trata-se de dominar em espírito e em verdade a condição humana” (id, p.118). O mestre aparecia como um “pai espiritual” em uma relação de mestre e discípulo (id, p.125), embora tal relação esteja mais enfocada no campo do conhecimento de que no campo moral da relação paternal.

Gusdorf enfatiza que:

... a maior parte dos professores não são mestres. Dão aulas, encaregam-se de cursos, honestamente, como bons funcionários. Redistribuem os conhecimentos que acumularam, mas nunca tiveram a idéia que, para lá da verdade professada, se afirma a exigência duma verdade mais alta, perante a qual cada homem digno desse nome é responsável (id, p.133).

Assim, este homem “se descobre só e responsável, duma responsabilidade não apenas material e intelectual, mas espiritual” (id, ibid).

As noções de ‘ser’, relacionadas acima, são consideradas por estes autores como aplicáveis

a professores do ensino primário ao ensino superior, embora suas exemplificações na maioria das vezes enfoque o professor do ensino primário e secundário.

Kourganoff (1990) realizou uma análise sobre ensino e pesquisa na universidade francesa, com comparações ao sistema inglês e americano, que causou polêmica nos meios de imprensa e acadêmico da França. Para discorrer sobre sua análise, define duas dimensões do ensino que são semelhantes às duas dimensões descritas acima.

A primeira noção de ensino, que corresponde a uma dessas duas dimensões, é definida por Kourganoff (1990, p.35) como Instrução. Ela se constituiria por diversos aspectos, “tais como ensinar ao estudante um certo número de noções (conceitos) e de relações novas para ele”; fazer o estudante assimilar “idéias”, “fixando em sua memória uma certa quantidade de informações” e “exercitá-lo na utilização de métodos e de técnicas (comportamentais ou intelectuais) fundamentais”. Assim, a instrução é definida “como um conjunto de operações que tem por finalidade proporcionar um saber abstrato (teórico) ou operacional (prático) àqueles que não o possuem, seja através de uma informação adequada ou de um treinamento”. No primeiro caso, Kourganoff relaciona o conhecimento geral e no segundo a capacitação “(e, em particular, da capacitação profissional)” (id, p.36).

Kourganoff alerta ainda para três aspectos da instrução, que acredita serem geralmente ignorados: aspecto dirigido e deliberado que constitui-se de uma formação planejada e sistemática fundada sobre a noção de exercícios; aspecto dirigido, simplificado, destilado da instrução que preocupa-se em realizar um trabalho preliminar de escolha e planejamento do essencial de conhecimento a ser ministrado; e a ‘progressividade’ e a continuidade lógica das diferentes etapas da instrução (id, p.36-39).

A segunda noção de ensino é definida por Kourganoff (1990, p.35) como Educação. Esta se constitui de “um conjunto de ações voltadas à formação e ao desenvolvimento do conjunto da personalidade” do aluno. Kourganoff (1990, p.39) caracteriza a Educação por quatro aspectos: a formação do juízo, que considera o aspecto mais próximo da instrução, visa ensinar ao aluno a capacidade de julgar “distinguindo o essencial do secundário”; a formação da arte de aprender sem ‘instrutores’ após sua passagem no ensino formal; a formação do comportamento e do caráter para ensinar o estudante “a se adaptar ao trabalho de equipe”; a formação de motivações e o despertar do sentido de investigação que visam “educar a vontade do aluno, apoiando-se habilmente sobre sua afetividade” e ensinando-o a desenvolver a perseverança para vencer dificuldades.

Desta forma, as duas noções de ensino se assemelham às distinções que Gusdorf faz para distinguir professor de educador e de mestre.

### 2.3 Ensinar e Pesquisar

As análises de Kourganoff (1990) abrangeram as incompatibilidades entre ensino e pesquisa no meio universitário, bem como a caracterização de tipos de docentes que derivam do tipo de dedicação que esses docentes empregam ao ensino e à pesquisa. Estes dois aspectos do trabalho docente são característicos do Ensino Superior em Universidades e apresentam especificidades que marcam a identidade profissional do professor.

Kourganoff (199, p.28) define a Universidade (e por extensão o ensino superior) como “o conjunto de estabelecimentos de ensino pós-secundário”. Ele considera que a principal função da Universidade é a “função formadora”. No âmbito de universidades bem estruturadas, esta função pode se realizar através de diferentes tipos de formação como a capacitação profissional para fornecer quadros às necessidades técnico-econômicas da sociedade, a formação de docentes de todos os níveis, a formação de pesquisadores para o progresso dos conhecimentos e a formação cultural geral (id, p.33-34).

Estas diferentes formações estão no centro da relação entre pesquisa e ensino, e conforme a valorização de uma ou outra formação se definem ideologias no meio acadêmico docente que determinam afinidades e perfis profissionais dos docentes.

A pesquisa é dividida em pesquisa fundamental e pesquisa aplicada em sua caracterização feita por Kourganoff. A primeira “visa essencialmente descobrir as leis da natureza” enquanto que a segunda “visa sobretudo inventar aplicações para as leis fundamentais”. Mas o autor define a pesquisa em um sentido mais amplo como:

Um conjunto de investigações, operações e trabalhos intelectuais ou práticos, cujo objetivo é a descoberta de novos conhecimentos, a invenção de novas técnicas e a exploração ou a criação de novas ‘realidades’ (id, p.43).

Kourganoff alerta para o aspecto competitivo e concorrencial da pesquisa que caracteriza sua dinâmica e diversos procedimentos quotidianos dos docentes-pesquisadores. Sua análise se baseia na maior parte das vezes em exemplos da área de ciências exatas, mas ele acredita que possa, com algumas variações, abranger outras áreas de ciências. Este aspecto é determinado pela busca da

prioridade em descobertas e sua rápida publicação com vistas a aquisição de prestígio que proporcione status no meio acadêmico e verbas de órgãos de fomento.

Segundo Kourganoff, este é um dos aspectos que provocam diferenças entre as atividades e as finalidades entre ensino e pesquisa. Ele argumenta que o ensino pretende formar alguém e isto supõe “sempre uma ação de alguém que ensina sobre alguém que recebe um ensinamento” e que isto “coloca sempre em contato direta ou indiretamente, duas pessoas, das quais uma pretende transformar a outra”. Já a pesquisa, “mesmo quando voltada para seres humanos (como em sociologia, psicologia ou medicina)”, pretende “produzir novos conhecimentos” e não “formar alguém” (id, p.46).

Kourganoff vê diferenças de orientação e de natureza que se refletem “nas atitudes, preocupações e estados de espírito do professor e do pesquisador” que acabam por caracterizar duas formas de ser docente universitário.

As atitudes características do pesquisador são marcadas por:

- preocupação com a originalidade e com a novidade, que o conduz a se demarcar “tanto de predecessores quanto de seus contemporâneos” pois lhe interessa os conhecimentos estabelecidos para poder superá-los. Em uma escala de valores os conhecimentos que possam proporcionar consideração e prestígio são priorizados em relação aos que seriam mais instrutivos “para os estudantes em um dado momento da formação” (id, p.47-48);

- falta de interesse pela unidade dos conhecimentos que o afaste de um saber geral e o leve à especialização;

- tendências à dissimulação sobre informações sobre o andamento da pesquisa antes da publicação. Ressalto que Kourganoff exemplifica com as áreas de exatas esta atitude que também inclui a não explicitação das etapas nas publicações dos resultados da pesquisa. O que não me parece característico de outras áreas de pesquisa acadêmica, assim como a atitude de desprezo pelo esforço de redação que também é relacionado por Kourganoff;

- atitude possessiva em relação ao conhecimento que o leva “a monopolizar um pequeno domínio de sua disciplina” e a desenvolver um egocentrismo que no entanto “é indispensável à concentração de idéias que exige reflexão solitária e uma tensão do espírito incompatíveis com uma abertura a outros”.

Kourganoff conclui ressaltando a importância de um “espírito de oposição” que considera que todo o pesquisador autêntico deve possuir para auxiliar a questionar idéias estabelecidas.

Quanto às atitudes características do educador ou do professor autêntico são compostas de:

- preocupação com a compreensão das “descobertas para explicá-las aos alunos”. O “bom



professor” busca a melhor maneira de explicar e tomar o conhecimento acessível. “O que ele procura não são novos resultados, mas formas novas de exposição” (id, p.52), mais sintéticas e claras. O professor se interessa em explicitar os métodos da pesquisa, e neste caso preocupa-se com a qualidade didática de sua redação;

-preocupação com redação clara e em ordem, sem rapidez, mas com a “busca da perfeição”.

Deve relacionar de forma clara as coisas de acordo com “os conhecimentos de seus ouvintes ou leitores” (id, p.53);

-gosto pelas generalidades.

Kourganoff acredita que são poucas as pessoas que possam exercer ambos os estados de ser, de forma satisfatória, devido à exigência de dons diversos necessários para ambas as atividades. O chamado docente-pesquisador exerce uma dualidade de funções, que segundo Kourganoff são de naturezas distintas. O docente-pesquisador na atual estrutura universitária viveria em uma ambigüidade devido ao “primado da pesquisa” que permeia as instituições universitárias.

Este primado é caracterizado pelas verbas que a pesquisa pode proporcionar e pela carreira docente que é marcada por um desenvolvimento dos méritos conquistados através da pesquisa. A corrida às publicações seria uma das conseqüências deste primado. As tarefas relativas ao ensino estariam assim desvalorizadas, chegando mesmo a serem consideradas como atividades ‘que tomam tempo’ da atividade de pesquisa.

Kourganoff, no entanto, não se coloca contra a atividade da pesquisa na Universidade. E sim, alerta para a desvalorização da atividade de ensino que visa a uma de suas ‘missões formadoras’. Jorge Nagle na apresentação da edição brasileira do livro de Kourganoff acredita que esta situação é semelhante a situação vivida nas universidades brasileiras. E a julgar pelas entrevistas realizadas neste trabalho, sua afirmação está em consonância com a realidade brasileira.

Gens (1994, p.3) corrobora esta analogia em sua pesquisa ao declarar que “ser professor e declarar-se como tal ficou fora de moda, principalmente no âmbito das universidades, onde muitos professores – nem todos, é claro – encobrem-se sob o título de pesquisador” e que ao se apresentarem por meio de textos como pesquisadores, se esquecem “de que são professores também!”.

Kourganoff em suas sugestões para reorganização da Universidade com vistas a uma melhor integração das atividades de ensino e pesquisa, separa os tipos de docentes para estas atividades, chegando a propor dedicação integral a uma atividade ou outra em certos casos. E uma de suas premissas para estas separações são os dons vocacionais de cada docente que configuram um determinado ser profissional.

## 2.4 - Atributos Vocacionais

Park (1976) já localizava o professor, em texto de 1916, como uma das ocupações que não vê como um grupo social, mas como tipos vocacionais produzidos a partir da divisão do trabalho e dos efeitos das vocações nas cidades.

Atributos vocacionais são lembrados, pela maioria dos docentes entrevistados na presente dissertação e por alguns autores consultados aqui, como requisitos necessários a exercício idealizado da profissão de professor.

Gusdorf (1967, p.80) enfatiza as formas ideais de ser professor a partir de qualidades pessoais do indivíduo, que incluem um auto-conhecimento. Para ele o professor deve alcançar “para lá das operações discursivas da inteligência e da memória uma expressão imediata de si próprio”.

Em suas analogias de um ideal de professor com a figura de um Mestre, Gusdorf (1967, p.117) afirma que:

É impossível triunfar nos exames e concursos universitários sem ter adquirido por este facto a autoridade magistral, como se pode ser mestre reconhecido e respeitado sem ter passado esta ou aquela barreira pedagógica. O próprio facto de se ocupar um lugar no ensino e de ter aluno é insuficiente: muitos são os professores sobre os quais se não tem ilusões: nem eles as têm, nem os outros.

O mestre deve “dominar em espírito e em verdade a condição humana” (id, p.118). Deve possuir a autoridade “que passará a impor-se a outros” para exercer a mestria. E esclarece que “há uma vocação de mestre para a mestria, de que só o testemunho do discípulo pode trazer ao mestre a revelação” (id, p.241). A existência de um discípulo por sua vez é que possibilita a existência do mestre através do reconhecimento desta mestria.

A responsabilidade e o comprometimento com a educação do discípulo é parte desta condição de ser mestre, que assim conota dimensões morais nos requisitos pessoais para ser um ideal de docência.

Kourganoff (1967) de modo similar usa os termos “autêntico” e “pseudo” como forma de distinção entre atuações próximas e distantes de um ideal de ser e atuar como professor e pesquisador.

Dentre as qualidades para ser um professor autêntico, ele destaca a de conseguir 'despertar' e motivar os estudantes mais fracos.

Kourganoff se baseia nas distinções que faz sobre as atitudes características de um professor e um pesquisador, conforme descritas acima, para definir dons diferentes para ser. Em parte estas atitudes definem qualidades pessoais. Mas ele enfatiza estas diferenças ao afirmar que o ensino "exige uma aptidão particular para uma certa forma de comunicação e de abertura". Assim como "o dom da simpatia e a capacidade de ser ao mesmo tempo indulgente e intransigente".

Já quanto ao pesquisador, Kourganoff considera que poderá "ser duro, seco e arrogante diante da inépcia ou da ignorância, sem com isso deixar de ser um pesquisador eficaz". E que o pesquisador não necessariamente precisaria do dom da simpatia por trabalhar às vezes solitariamente ou em "cooperação competitiva" (id, p.55). Novamente ressalto que isto, na minha opinião, não se aplica a todas as áreas, ao meu ver, principalmente quando o objeto de estudo está em alguma forma de interação social com o pesquisador.

Ensino e pesquisa exigiriam, segundo Kourganoff, o dom da resistência ao desânimo e o dom da intuição para vencer obstáculos e manter a perseverança no desenvolvimento do trabalho.

O professor necessitaria ter um "dom pedagógico" que o possibilitaria "sentir" a "inferioridade do nível dos estudantes para ajustar o ensino às ignorâncias dos alunos" (id, ibid). Já o pesquisador está na maior parte das vezes "falando" para "pares" que "estão suficientemente informados sobre a questão ou, no mínimo, possuem o mesmo nível de competência".

Kourganoff conclui que:

No limite, poder-se-ia dizer que o dom para o ensino se caracteriza pela capacidade de descer ao nível dos fracos para ajudá-los a se alçarem a um nível mais elevado. Inversamente, o dom para a pesquisa se caracteriza pela capacidade de manter sobre os ombros dos gigantes para ver mais longe que eles, segundo a célebre imagem construída por Newton (id, p.56).

E que seria difícil ensino e pesquisa se realizar por um mesmo indivíduo de forma ideal, salvo casos excepcionais, de um duplo dom, que seriam "mais freqüente nas disciplinas literárias que nas ciências" (id, ibid).

## 2.5 Ética, papel e missão social

A função docente e as dimensões morais do ser professor estão também relacionados por Gusdorf (1967) a uma atuação ética que tem como referencial aspectos de um ideal de função social do professor, que se reflete em seu trabalho, e que por vezes é associada a uma missão social.

Posições semelhantes visando determinar o papel do professor e seu compromisso com a sociedade através de seu trabalho de formador de cidadãos são lembrados por Kourganoff, Gens e Moraes. Mas Gens como Almeida (1988) alertam que estas preocupações éticas da categoria perante a sua função na sociedade foram transformadas em esteriótipos de ser e atuar docentes e que foram manipulados por camadas sociais dominantes da sociedade para desvalorizar o caráter profissional e salarial da categoria docente como um todo. Estes esteriótipos e idealizações do papel social e da identidade do professor através das pesquisas de Gens e Almeida são abordados mais adiante.

Para Gusdorf é a consciência do bom professor sobre seu papel formador que o leva à dedicação ética ao trabalho pedagógico e torna-se a razão para ser um bom professor.

Araújo (in Moraes 1988, p.39-50) defende que a sala de aula é também um espaço político e que faz parte do papel docente contribuir para a consciência política do aluno. Posição semelhante é defendida por Marcellino (id, p.69).

Já Kourganoff (1990, p.31) diz que a “missão social da Universidade está ligada ao fato de que um nível de instrução mais avançado permite, em geral, mais estabilidade e melhor remuneração”.

O compromisso assumido a partir de uma visão ideal dos objetivos do trabalho docente é o eixo definidor de uma classificação de bons e maus e autênticos e pseudos professores para a maioria dos autores acima mencionados. O compromisso social com a boa formação de bons quadros profissionais e do indivíduo como cidadão pressupõe em um momento anterior uma consciência da responsabilidade que o papel social ideal do professor requer dele. Este compromisso assume uma dimensão ética que impulsiona atuações e graus de dedicação visando ao cumprimento do papel docente na sociedade como um todo e no nível da relação com o outro indivíduo a quem tem de ‘formar’. Grande parte das preocupações éticas da tarefa docente estão associadas a uma honestidade neste último nível de relação.

## 2.6 Relação face a face

Portanto, é marca do papel de professor realizar um determinado desempenho profissional para outro indivíduo e diante deste outro, com vista a atuar sobre este mesmo outro indivíduo. Esta característica pode fazer parte de algumas profissões além da docente, mas uma de suas especialidades é o caráter cotidiano e temporário desta relação que em vários momentos adquire o aspecto de uma relação face a face.

Para Berger e Luckmann (1985, p.47) “a situação de estar face a face com o outro” é o “caso prototípico da interação social”. Nesta situação, o presente é partilhado por dois indivíduos e há uma contínua reciprocidade de expressões que são acessíveis a ambos. Esta relação pode depender de “esquemas tipificadores” da realidade da vida cotidiana que influenciam na apreensão de um pelo outro. Estes esquemas tipificadores podem estar constituídos por identidades e papéis sociais (id, p.47-52).

Para Goffmann (1975, p.23) a interação face a face “pode ser definida em linhas gerais, como a influência recíproca dos indivíduos sobre as ações uns dos outros, quando em presença física imediata”. Kourganoff lembra que na relação aluno e professor ambos assumem as responsabilidades respectivas que os estudos universitários requerem e que provocam uma espécie de contrato entre ambos. Creio que este contrato implica assumir um papel que define a interação e possibilita a existência do papel do outro, e que ambos exercem influências recíprocas como no desempenho exercido.

O desempenho é definido por Goffmann (id, *ibid*) como “toda atividade de um determinado participante, em dada ocasião, que sirva para influenciar, de algum modo, qualquer um dos outros participantes”.

Já o papel social é definido por Goffmann como “a promulgação de direitos e deveres ligados a uma determinada situação social” (id, p.24).

Mas faz parte do desempenho do professor e da expectativa do aluno, que o professor seja responsável pela definição da situação nos termos de Goffmann, que diz respeito a conduta do desenvolvimento da relação com vistas ao cumprimento dos objetivos da própria relação. Esta responsabilidade é bem explícita por Gusdorf (1967, p.53-54) em sua análise sobre o espaço escolar como o “lugar dum face-a-face”.

Por sua vez, Kourganoff (1990: 41-42) classifica os trabalhos de ensino em duas categorias “de acordo com a presença ou não dos estudantes durante a ação pedagógica”: ensino direto e

ensino indireto.

As atividades pedagógicas “que colocam o professor diante dos estudantes constituem o ensino direto”. Estas se constituem nas aulas expostas, na condução de trabalhos práticos e demais exames orais ou escritos em sala de aula, e nos contatos de “discussão pública ou privada” nos quais o professor responde às questões manifestadas por alunos.

É neste ensino direto, com as características variáveis de suas atividades, que se realiza a interação face a face conforme demonstrada acima.

Gens (1994, p.54) analisa a dimensão emocional desta relação face a face que muitas vezes escapa aos manuais de didática que ditam um ideal de ser e atuar como professor. Ele considera que “o contexto, a personalidade do professor e do aluno, num jogo muito complexo, são em suma os fatores determinantes da relação que rola em sala de aula”. Defende então que os cursos de formação de professores incentivassem que o futuro professor “pudesse elaborar o professor que ele” terá “condições de levar a frente sem ferir a sua humanidade” e a “partir de seu potencial de personalidade”.

Desta forma, levando também em consideração o que já foi dito sobre os dons e as posturas éticas diante do trabalho docente, podemos concluir que apesar de padrões de atuação para o papel social de professor universitário, há variações de desempenho conforme a personalidade e a afinidade do professor com as ideologias de compromisso da profissão e sua escala de valores aplicadas dentre as diversas atividades docentes. Esta conclusão se apoia não só no que aqui tem sido narrado, mas nas informações obtidas nas entrevistas da presente dissertação.

A interação professor aluno apresenta ainda outra dimensão que influencia o modo de relação face a face que é a idade dos alunos e os objetivos do nível de ensino no qual estão atuando.

Gusdorf (1967, p.65-66) afirma que “ao nível do ensino superior”, a “desproporção” entre aluno e professor é menor que no ensino secundário. No ensino superior, o estudante “tem uma cultura suficiente e a possibilidade de julgar”. Gusdorf acredita que apesar de o professor universitário ter outro prestígio e ser supostamente possuidor de um “saber extenso e pessoal”, há um confronto entre professor e aluno que “dura anos” pois “o tímido principiante afirma lentamente a sua maturidade”.

Assim, além de julgar o professor, o aluno poderá desafiá-lo. Gusdorf diz que na faculdade os “diversos professores podem ser comparados uns com os outros” e que os estudantes podem escolher e desprezar certas aulas.

Esta “crítica de autenticidade”, para Gusdorf, introduz na relação um caráter novo, pois um pode julgar o outro apesar da desigualdade. Isto poderá provocar no professor algum nível de

dúvida sobre sua competência, o que o leva à “necessidade de encontrar na aprovação do aluno o reconhecimento do seu valor e a sua justificação”.

Para o estudante, segundo ainda o mesmo autor, o professor universitário é o “último tutor” do qual espera os juízos que “fixarão suas possibilidades e orientarão sua carreira”. É a “última segurança” antes de assumir as próprias responsabilidades.

Desta forma, tudo isto resultaria que:

o ensino é antes de mais uma relação humana, cujo sentido varia com a idade e personalidade dos que entram em relação. Tem esta um valor em si próprio e por si própria e é educativa independentemente da actividade especializada que lhe serve de pretexto e de matéria para a sua institucionalização (id, p.66).

## 2.7 Esteriótipos e símbolos

Apresento agora duas pesquisas que visavam identificar elementos de uma identidade atribuída à profissão docente que refletem o pensamento geral da sociedade brasileira, como acreditam seus autores.

Almeida (1986) realizou uma análise do pensamento de 500 candidatos a vagas no magistério do 2º grau do estado de Minas Gerais através dos textos da prova de redação. O concurso foi realizado em dezembro de 1980.

Almeida acredita que tenha captado a mentalidade brasileira sobre a educação e o educador, devido a vários elementos que se repetem nas redações e a coerência com o discurso do Estado, analisado através da proposta de tema da prova.

O autor esclarece que os professores, como candidatos, “escreveram o que sabiam esperado e valorizado” pelo empregador (id, p.16), e que dificilmente empregariam o mesmo discurso numa entrevista direta. Mas Almeida acredita que apesar disto “linguagem e conteúdo são comuns ao estado e ao candidato” (id, p. 115). e que é a “linguagem do todo mundo e de ninguém”, rotineira, “vazia de raciocínio e, por isso mesmo, carregada de ideologia” (id, ibid).

Almeida diz que sua análise identificou lugares-comuns, frases feitas e chavões que revelam uma “rede de esteriótipos sobre o Magistério”. o termo esteriótipo é “usado para designar um

comportamento que se tornou lugar comum, à força da repetição” (id, p.61). O esteriótipo também seria uma consequência do “fator de economia” aplicado à linguagem e da rapidez impressa nas comunicações linguísticas. Mas, paradoxalmente, é “fator de incomunicabilidade, visto ser, antes de mais nada, o tema desgastado, consumido pelo uso”.

O esteriótipo é usado para rotular, classificar e fichar pessoas, classes e categorias e assim poder ser mais fácil de lidar com elas. Para Almeida, empregar um esteriótipo é “furtar-se ao ato de pensar, de refletir, de criar ou recriar. É falar o já dito” e “escrever o já escrito” (id, p.65).

Além disto, considera que:

A interiorização dessa rede de esteriótipos a nível individual e a nível social vai dar origem a um determinado tipo de visão de mundo, de atitudes, crenças, tabus, conhecimentos, conceitos, preconceitos, mitos, costumes, expressões, etc, cuja sedimentação se consolidará, através do tempo, em ideologia, também ela nada mais que um esteriótipo: talvez o esteriótipo-síntese (id, p.65).

Almeida (1986, p.62) acredita que os candidatos assumem dois comportamentos: um da ação, da prática diária de vida e outro interiorizado como correto. Este último apreendido de um discurso que leram, e que em consequência disso, “escreveram e falaram sempre daquela maneira” sobre educação recorrendo a um “arquivo imaginário”. “São seus esteriótipos de linguagem, que correspondem, possivelmente, a seus esteriótipos de pensamento, mas não à ação”.

Almeida prosegue narrando os esteriótipos identificados e como eles acabam sendo manipulados pelo poder com vistas a uma desvalorização profissional e salarial do professor. Ele inicia pela análise do discurso do Estado através da proposta da Redação.

Segundo Almeida, o texto da proposta sob o título “O educador e sua missão de educar” possui insinuações que colocam em oposição educador e professor, transformando o candidato a professor em um educador. Os termos educador, missão e educar fizeram com que os candidatos expusessem os esteriótipos de frases como “educar, missão árdua, porém sublime” que lembram sacrifício, resignação e abnegação. Com efeito, constatei frase similar em Gusdorf (1967) e Kourganoff (1990, p.299).

Para Almeida (1986), esta associação visa tornar a junção professor e profissão como uma coisa pejorativa, e assim facilitar os apelos de findo religioso e patriótico para a dedicação abnegada do docente ao seu trabalho.



Nas representações encontradas nas redações dos candidatos, destacam-se as figuras ligadas à religião como ‘bom pastor’, Cristo, padre e missionário que associam uma dimensão de sacerdócio ao exercício da profissão docente.

Para Almeida (1986) “educação e religião (especialmente a católica) sempre estiveram muito relacionadas em nosso País”. Tanto que “grande número de escolas e faculdades estiveram e estão em mãos de religiosos”, e isto tem feito “o discurso do educador estar sempre voltado para a linguagem da Igreja” (id, p.49).

Gens (1994) tem posição semelhante e revela que “como consta da história brasileira, o padre representava duplamente a Igreja e a Escola” e que a educação ficou durante “largo tempo” sob o domínio da Igreja “em paisagem tropical”.

Almeida (1986, p. 101-102) destaca ainda que o poder constituído no “maior país católico do mundo” quase “sempre se valeu do recurso à religião e à Igreja para formar e manter a sua imagem de bondade, compreensão, amor e carinho com o povo”.

Todo este contexto pode acabar por internalizar no professor que como missionário ele não é “um profissional como os outros, que recebem um salário pelo que fazem”. Assim, o professor “tem uma missão, não uma profissão”. Almeida acredita que através da linguagem, o professor passa a ajudar a “solidificar ainda mais” um “universo ideológico construído através dos tempos” e que já encontrou “bem sólido” (id, p.147).

O estereótipo de “educador paternalista” está presente nas redações através das “comparações amigo, mãe/tia/tio, pai, segundo pai/padrasto” (id, p.50). Estas comparações para Almeida constituem uma “autêntica descaracterização do profissional do magistério” (id, ibid). Pois fazem parte da desvalorização da principal tarefa do professor que é a de ensinar. Almeida analisa que isto fica claro quando identifica o estereótipo de “transmissor de conhecimento” que pretende dar outras funções ao professor através da figura do educador que tem diversas responsabilidades como “os destinos do mundo”, o “progresso da humanidade”, o “bem-estar da sociedade” etc. E dentre delas o ensino teria o menor peso (id, p. 144).

Para Almeida, o que é valorizado no discurso é o seu desempenho como homem e, “mais propriamente, seu relacionamento social”. Assim “o importante não são suas qualidades como profissional, mas as pessoais”. Almeida esclarece que não é contra a valorização destas últimas. Mas sim contra “a ênfase exagerada que se deu às qualidades pessoais do professor, em detrimento de sua habilitação profissional” (id, ibid).

Desta forma, são valorizados pelo discurso oficial as qualidades pessoais de amizade, carinho, compreensão, “resignação e, sobretudo, abnegação”. A falta de ênfase na formação técnico-

profissional permitiria uma desvalorização do profissional, já que para ser educador é mais necessário possuir qualidades emocionais e afetivas. Almeida chega ao termo “salário afetivo” para explicitar esta situação. Mas ressalta que o professor, ao maximizar “a dimensão afetiva do magistério”, se esquece que “ser amigo não exclui (ou não deveria excluir) seu papel de ensinante”, e que esta dimensão “deve ser comum a todo profissional e não prerrogativa de sua classe” (id, p. 146).

Por isso, Almeida conclui que o discurso profere uma figura do “professor que não ensina”, pois é aquele que possui outras funções sociais como educador.

Já Kourganoff (1990, p. 110) identifica o “paradoxo do professor que não ensina” no limite de um movimento de carreira docente universitária que é consequência do primado da pesquisa na Universidade. Este movimento visa diminuir os “encargos do ensino” conforme se avança na carreira, pois estes não são valorizados como “elementos de promoção na Universidade, e sim a pesquisa para a qual dirigem seus esforços e tempo.

A pesquisa de Gens (1994) visa identificar e analisar as figurações do professor atribuídas pela sociedade através de questionários-entrevistas, biografia de professores e de sua própria experiência no ensino médio e superior.

Aqui enfocarei apenas o resultado obtido com os questionários por considerar uma contribuição original às questões aqui tratadas da forma como foram elaboradas e por levantar informações diretamente a um determinado público.

Gens trabalhou com 180 questionários. e apesar da presença de muitos professores (do ensino médio e superior) e de muitos alunos, o público-alvo contou com profissionais de diversas áreas. O questionário foi montado com duas perguntas. A primeira era “O que é ser professor” e visava captar um discurso mais racional “a partir de certos conhecimentos acerca do assunto”. A segunda pedia para “indicar um animal que possa simbolizar a figura do professor atualmente” e visava captar um discurso “mais ligado ao inconsciente e a uma imagem interiorizada do objeto em foco” (id, p. 11).

Gens ressalta que as respostas a ambas perguntas demonstraram diferenças de concepções e por vezes até contraditórias. A primeira pergunta expressou um perfil nobre da figura do professor de “base teórica e idealista”. Enquanto que a segunda expressou símbolos que recaíram “sobre o trabalho penoso, a baixa remuneração e a desvalorização como traços marcantes do magistério”. Esta segunda, para Gens, teve uma “base prática, objetiva e sócio-econômica” da figura do professor (id, p. 40).

Na primeira pergunta comparece em alguns casos os mesmos esteriótipos mencionados por Almeida (1986), e em outras aparecem denúncias sobre o processo de desvalorização do profes-

sor, principalmente nas respostas dos professores que Gens (1994, p. 17-18) associa a uma “fala politizada”.

Quanto a segunda pergunta apresentar ei alguns dos símbolos com maior número de incidência nas respostas dos questionários e que exemplificam as figurações principais atribuídas pelo discurso simbólico ao estado de ser professor.

O burro de carga foi o animal mais indicado para representar o professor. Segundo Gens, esta indicação pretende “sublinhar a situação dos profissionais de ensino, preocupados com a sobrevivência e com o aumento desumano de carga de trabalho que lhes é imposta em decorrência de fatores econômicos, entre outros”. Assim o burro simboliza “a obstinação pelo trabalho e a enorme capacidade de tolerância ao pesado e às diversidades” (id, p.29).

Gens lembra ainda as qualidades simbólicas que historicamente a cultura cristã associou ao burro como humildade, paciência e coragem, e que por ser um animal de tração representa a resistência ao trabalho exaustivo dos professores.

Em segundo lugar aparece o cachorro como símbolo, e as qualidades associadas variam da “desvalorização contida na figura do cachorro vira-lata e a extrema fidelidade do cachorro de guarda”. Neste caso, frisa-se o professor como aquele “que protege de forma amistosa e fiel”. Mas há também a “passividade” sublinhada “diante das agressões assumidas” (id, p.37).

A coruja, tradicionalmente associada à figura do professor aparece em 3º lugar, ao lado de outros símbolos. Gens, através de pesquisa bibliográfica, demonstra que a coruja simbolizava a prudência e a sabedoria na heráldica e que para os gregos simbolizava o estudo e a reflexão devido aos costumes noturnos e solitários da coruja.

Gens identifica entretanto uma mudança de sentido na representação do professor, feita através da coruja, nas respostas das entrevistas. A maioria dos entrevistados que relacionaram a coruja ao professor não eram professores. Entre os principais motivos da associação está o de ficar “noites acordado, elaborando, corrigindo provas, dando o melhor de si, sempre preocupado com a melhor educação de seus alunos, condição em que se encontra a maior parte dos mestres neste país” (id, p.28).

Gens ao analisar estas declarações conclui que o professor é “visto como um trabalhador braçal, completamente afastado das atividades intelectuais, vivendo em estado de penúria e preocupado, apenas, com instrumentos de avaliação” (id, p.28).

Para Gens as figurações do ser professor estão marcadas pela superioridade enquanto que na indicação dos animais símbolos ocorre o contrário, e que na primeira é difícil ver o professor como um profissional com direitos trabalhistas e boa remuneração.

Gens conclui que as diversas qualidades atribuídas ao professor são de variadas esferas. E que há nas respostas uma idealização de um modelo de professor que expressa e revela a “necessidade de um modelo humano utópico, para ser tomado como parâmetro” (id, p.53).

No próximo capítulo apresento a pesquisa de campo com os professores universitários do primeiro grupo.

### 3. OS PROFESSORES DE DESIGN

A categoria selecionada aqui, foi a de professor universitário de Design, (considerando as duas habilitações: gráfico e produto). As características dos entrevistados estão em tabela anexa, e são parte das informações colhidas nas entrevistas com vistas a situa-los socialmente. Foram entrevistados 7 professores. Todos dão aulas em cursos de Design e 6 deles são graduados em Design. Mônica, esposa de Lúcio não entrou na tabela da 1ª pesquisa realizada em 1996.

Foi entrevistada uma arquiteta, que no entanto é considerada, por dar aula no curso de Composição de Interiores da EBA<sup>7</sup>- UFRJ, que nos últimos anos vem se reconhecendo como um curso de design de Interiores. Magda dá aula em cadeira de projeto de Interiores e sua formação de arquiteta na FAU-UFRJ tem alguns parâmetros comuns ao de Design como o funcionalismo da Bauhaus<sup>8</sup>, escola alemã de Arquitetura e Design, dos anos '20 e '30 de nosso século. Magda informa que o curso de Interiores tem comparecido aos fóruns das escolas de Design, reconhecidos pela SESu-MEC<sup>9</sup>, com intenções de filiar-se às entidades de design. O último fórum, realizado em abril de 1997, em Recife, elaborou documento para o MEC, em que propõe a flexibilidade das habilitações em Design, reconhecendo a área de Interiores como uma dessas habilitações.

Quatro dos seis designers se graduaram na EBA-UFRJ, na mesma época em que Magda se graduava na FAU-UFRJ. Aracy na ESDI-UERJ<sup>10</sup> e Mônica na PUC-RIO<sup>11</sup>, se graduaram um pouco antes (ver na tabela à frente).

Todos os designers se conhecem do meio profissional, mas mantêm relações profissionais e de amizade diferenciados em graus de proximidade e convívio. Os quatro formados na EBA e

---

7 Escola de Belas Artes.

8 Sobre a Bauhaus, ver em Wick, Rainer. *Pedagogia da Bauhaus*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

9 Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e do Desporto.

10 Escola Superior de Desenho Industrial da Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

11 Pontífice Universidade Católica.

Mônica, dão aulas na mesma instituição particular que o pesquisador. Dentre estes, Henrique e Vitor também são professores da EBA-UFRJ e recentemente recidiram contrato, por problemas administrativos e financeiros desta instituição particular.

Essa é uma das poucas alterações das informações contidas nas tabelas em anexo, que registram dados colhidos no 1º trabalho de campo, feito com este grupo, de meados de maio à meados de julho de 1996, para a disciplina de Antropologia Urbana.

Após decidir transformar este trabalho no presente capítulo e de utilizar a análise comparativa entre os grupos pesquisados, voltei aos dados colhidos no '1º campo' e realizei um segundo campo durante o mês de outubro de 1997.

O trabalho da disciplina, apesar de conter todas as questões principais pertinentes aos objetivos da dissertação, foi apresentado de forma resumida. O formato do capítulo possibilita enriquecer o texto com alguns dados e exemplificações observados no 1º campo e acrescentar outras questões não contempladas naquele trabalho, mas que foram levantadas entre os dois 'campos' dos designers. Portanto, esta complementação e ampliação objetiva facilitar a comparação entre os dois grupos e a análise de diferenças e semelhanças, definindo as especificidades de cada grupo diante das questões levantadas pelo presente trabalho.

As entrevistas podem ser classificadas como parte do cotidiano de reciprocidade entre pesquisador e as pessoas deste grupo, uma vez que estas pessoas fazem parte do conjunto de relações sociais do pesquisador. Para o primeiro texto em 1996, contei com bibliografia específica sobre a área e o campo<sup>12</sup> de design, que aborda as questões analisadas, e que auxilia a contextualização dos dados. Esta bibliografia foi ampliada em função de novas publicações editadas no período entre 1996 e 1997<sup>13</sup>, e que demonstram o desenrolar do cenário e sua contemporaneidade conforme observados no primeiro texto.

A contextualização dos dados obtidos nos dois campos, com vistas a lhes dar sentido, também foi realizada a partir da minha experiência como professor de design, e como graduado em design pela EBA-UFRJ e colega contemporâneo de quatro dos sete entrevistados que lá também se formaram. Com eles e com outros graduados da mesma geração e instituição, mantive contato e convívio social e profissional, em diferentes graus de proximidade conforme a época e oportuni-

---

<sup>12</sup> aqui na acepção que faz Bourdieu (1968): "Agentes ou sistemas de agentes que o compõe podem ser descritos como forças que se dispendo, opondo e compondo, lhe conferem sua estrutura específica num dado momento do tempo".

<sup>13</sup> como os anais do Forum dos dirigentes das escolas de design, editado pela revista Estudos em Design, em maio de 1997.

IL. 1 - TABELAS

	GRADUAÇÃO	INST. ANO	IDADE	PÓS	DOCÊNCIA		OUTRAS ATIVIDADES REMUN.	MAIOR TEMPO	MAIOR RENDA	INGRESSO DOCÊNCIA
					INST. PÚBLICA	INST. PARTICULAR				
MARCIO	Designer Produto	EBA UFRJ 1985	34	—	—	FISS-1991	Designer de Empresa	Empresa	Empresa	• Convite de docente/ colega da empresa - (Arquitetura)
LUCIO	Designer Produto	EBA UFRJ 1983	39	—	—	FISS-1991	Designer Autônomo	Docência FISS	Meio a Meio	• Convite de convidado p/ desempenho em palestra
VITOR	Designer Produto	EBA UFRJ 1985	35	M (em curso)	EBA-UFRJ 1986	FISS-1991	Designer Autônomo	Docência EBA	Docência EBA	• Convite de docente p/ desempenho em monitoria
MAGDA	Arquiteta	FAU UFRJ 1985	40	M (em curso)	FAU-UFRJ - 86-88 EBA-UFRJ - D.E. Interiores - 88	—	Arquiteta Autônoma	Docência EBA	Depende da época	• Convite de docente p/ desempenho em monitoria
HENRIQUE	Designer Produto	EBA UFRJ 1985	36	M COPPE 1995	EBA-UERJ 1986	FISS-1991	—	Docência EBA	Docência EBA	• Convite de docente p/ desempenho em monitoria
ARACY	• História • Designer Produto	1965 ESDI UERJ 1980	54	D Ergonomia Comunicação	ESDI -1983 ESDI - 1989	Cidade 1982-95 Carioca 1995	• Pesquisa • Consultoria Autônoma	Pesquisa	Docência	• Convite de docente/ colega de mestrado
MÔNICA	• Designer Gráfica	PUC	38	—	—	FISS-1992	Autônoma	Free-lance	Docência	• Convite de docente (marido)

Obs. 1: Marcio era horista com 06 tempos semanais. Lucio também era horista com 16 tempos semanais, mais direção do curso.

Obs. 2: Os conjugues docentes universitários, apesar de não terem submetidos as perguntas das entrevistas na 1ª pesquisa, participaram através de conversas informais. Em 1997, formalizei entrevista com Mônica e a acrescentei no quadro.

## IL. 2 - TABELAS

	MORADIA ATUAL	MORADIA ANTERIOR		LOCAL NASCIMENTO	PAIS PROFISSÃO	CONJUGUE PROFISSÃO	LOCAL TRABALHO	CARRO	VIAGEM P/ EXTERIOR	RENDA PESSOAL MÉDIA
<b>MARCIO</b>	Laranjeiras (c/ pais)	Flamengo (c/pais)	Ap	Rio	· contador · telefonista	—	· Xerém · Bonsucesso	Não	Sim	24 salários mínimos
<b>LUCIO</b>	Flamengo (própria)	· Brasília · Manaus (c/pais)	Ap	Rio	· oficial militar · dona-de-casa	· Mônica	· Bonsucesso · em casa	Sim	Não	20 salários mínimos
<b>VITOR</b>	Cascadura (própria)*	Cascadura (c/pais)	Ap	Jacarepaguá Rio	· rep. comercial · professora	Auxiliar Administrativa - UFRJ	· Fundão · Bonsucesso · em casa	Sim	Sim	25 salários mínimos
<b>MAGDA</b>	Méier (própria)	· Abolição · Lins (c/pais)	Ap	Abolição Rio	· pintora · marinha civil · dona-de-casa	Arquiteto e docente universitário	· Fundão · em casa	Sim	Sim	20 salários mínimos
<b>HENRIQUE</b>	Irajá (própria)*	Nova Iguaçu (própria) Alojamento	Casa	Cascadura Rio	· eletricitista de automóveis · dona-de-casa	Auxiliar Administrativa - UFRJ	· Fundão · Bonsucesso	Sim	Não	20 salários mínimos
<b>ARACY</b>	Botafogo (própria)	Flamengo	Ap	Engenho de Dentro - Rio	· advogado e docente	· separada (designer)	· Centro Rio Comprido · em casa	Não	Sim	35 salários mínimos
<b>MÔNICA</b>	Flamengo	· Brasília	Ap		· advogado	· Lucio	· Bonsucesso · em casa	Sim		10 salários mínimos

Obs. 1: A renda da maioria pode variar segundo a variação de trabalhos 'free-lancer'

Obs. 2: Dados referentes à maio/julho de 1996

\* Quitado prestação pelo SFH-CEF



de. Por vezes, lancei mão da minha própria experiência vivida para levantar questões nas entrevistas assim formalizadas. O que por outro lado às vezes exigiu um esforço maior para relativizar possíveis 'Bias', na interpretação dos dados conforme nos alerta Becker (1970, p.32) e de forma semelhante Da Matta (1991, p.75). Em algumas questões, como escolha da profissão de Designer ou sobre o período da faculdade, confrontei com declarações feitas por outros colegas com quem também mantenho contato do mesmo grupo.

No 'intervalo' entre os dois campos, com a mente desperta para o que me sempre foi 'familiar', conversei também com outros colegas de profissão docente sobre as mesmas questões visando balizar minhas observações e interpretações do primeiro texto. Neste período, com vistas a obter um *feed-back*, apresentei o texto a profª e designer Rita Couto da PUC, (não relacionada no grupo) e com a mesma intenção a dois dos entrevistados no início do 2º campo (Lucio e Marcio).

Na 1ª pesquisa de campo, realizei pelo menos uma visita de aproximadamente duas horas nas residências dos entrevistados. Tanto nesta época, quanto no 2º campo cheguei a entrevistar formalmente Lucio e Marcio em encontros informais. Na 2ª pesquisa realizei entrevistas formalizadas de menor duração, com Vítor, Henrique e Magda em seus locais de trabalho, sobre questões complementares da trajetória profissional. Tais procedimentos visavam o aproveitamento de oportunidades de encontros em 'agendas' bastante ocupadas durante período letivo de aulas. No 1º trabalho de campo realizei anotações à mão durante as entrevistas com palavras-chave, frases e relações com observações minhas. Este procedimento foi possível devido a vivência anterior transformada em contexto para dar sentido aos dados surgidos nas entrevistas. Este é um dos métodos analisados por Kemp e Ellen (1984). O uso do gravador já foi comum no 2º campo, e foi adotado a partir da pesquisa com o grupo de professores de Letras, entrevistados entre os dois trabalhos de campo com os designers. Procurei revisitar, dentro do limite de tempo que me impôs para a realização desta 2ª pesquisa, os espaços aqui analisados para um registro fotográfico e uma nova observação visual.

No 1º campo, não realizei fotos e sim plantas e esboços de móveis, desenhados no local ou em minha casa após as visitas. Neste momento também escrevia minhas observações e interpretações, aproveitando assim uma certa nitidez ainda presente da minha memória. Este último procedimento adotei em toda a trajetória de pesquisa para a dissertação.

No caso dos designers, as fotos só foram possíveis portanto em quatro residências que consegui revisitar durante o mês de outubro de 1997. Nestes casos, analisei algumas mudanças realizadas nos espaços, que contudo não alteraram o cenário geral demonstrado na 1ª pesquisa de campo.

Ambas as pesquisas de campo, foram condicionadas ao tempo e aos objetivos dos textos que pretendiam configurar.

### 3.1 Escolher ser

Todos os entrevistados pertencem a níveis diferentes das camadas médias, e excetuando Lúcio, residiram a maior parte de suas vidas no Rio de Janeiro. A maioria tem a sua origem social em um 'nível' mais humilde em termos de instrução educacional, deste segmento social.

Como muito bem observamos no estudo de Becker (1970), ao analisar o processo de intemalização da profissão durante a faculdade, há profissões que já se apresentam como alternativas viáveis de escolha para jovens da classe média bem antes do momento de definição da área da graduação a ser cursada. Em seu estudo, nos E.U.A., a opção por engenharia apresentava-se dessa maneira para este público. Outras como os fisiologistas, eram em boa parte entendidas e 'escolhidas', durante a fase de ingresso na faculdade ou durante seu curso.

Diversos fatores podem contribuir para isto, tais como o grau de conhecimento sobre as atribuições da profissão pelos segmentos sociais, o status e o prestígio social associado a ela e os objetivos de mobilidade social de seus pretendentes, o tipo de mercado disponível, as perspectivas financeiras e de carreira, a expectativa familiar etc.

A profissão de Desenhista Industrial ou Designer se apresentava de uma maneira diferenciada aos entrevistados e a seus familiares e amigos, que está relacionada em maior ou menor grau as características de evolução deste campo profissional no cenário brasileiro e em particular o carioca.

Apesar de ter sido 'implantada' e praticada por arquitetos promotores do mobiliário e Interiores do estilo moderno desde os anos '20 e '30 de nosso século como o demonstra Santos (1995), a profissão só contou com a primeira faculdade em 1963, no Rio de Janeiro. Ainda na década de 60 foram implantadas outras duas faculdades: uma em Minas Gerais e outra em São Paulo. Até fins dos anos 70, mais 13 faculdades tinham sido criadas, por todo o Brasil<sup>14</sup>. Três, do total de 16, estavam funcionando no Rio de Janeiro na época em que todos os entrevistados resolvem cursar Desenho Industrial: ESDI, UFRJ desde 1971 e PUC desde 1977. Duas, portanto, recém-abertas.

Ou seja, conforme análise e balanços manifestados por designers e recém-formados no informativo "produto e linguagens" nº 01 de setembro de 1977, da ABDI (Associação Brasileira de

---

<sup>14</sup> Dados obtidos na Revista Design e Interiores nº 19, de jun / jul de 1990

Desenho Industrial), a profissão de Desenhista Industrial ainda era desconhecida pela maior parte das empresas brasileiras e pelo público social em geral. A compreensão das competências e atribuições do Desenhista Industrial, ainda esbarravam em confusões feitas a partir da própria tradução do termo 'industrial design' para Desenho Industrial, conforme analisa Lima, E. (1996, p. VII-25). A autora lembra que

A profissão de desenhista industrial é também exercida por técnicos que desenham as plantas dos projetos, tal como o desenhista de arquitetura. Nas discussões que envolvem o reconhecimento da profissão, processo este que vem se arrastando há décadas, a questão de nome dado à profissão tem sido sempre posto em contraste com este problema.

Nos anos '80, os profissionais no intuito de se diferenciarem das profissões de nível técnico, adotaram o termo designer, em inglês, e lutam até hoje pelo reconhecimento oficial desta nomenclatura através do projeto de regulamentação da profissão, ora em tramitação no Congresso Nacional. A academia de design por sua vez adota informalmente o termo em inglês e recentemente no Fórum de dirigentes de escolas, realizado em Recife, decidiram solicitar ao MEC a oficialização desta nomenclatura para os cursos das Faculdades.

Mas foi através do termo Desenho Industrial, que Marcio, Vitor e Henrique (e eu próprio) tiveram que guiar suas opções de carreiras na época de seus vestibulares. Os três, assim como Lucio e Mônica não pensavam em se tornarem professores. Suas buscas por essa área projetual, objetivava atividades "de mercado", e não de docência.

As cinco pessoas acima citadas, já tinham desenvolvido habilidades de desenho manual e procuravam conciliar uma carreira de nível superior, que lhes permitisse o uso profissional desta habilidade. Vitor e Mônica, inicialmente direcionaram suas expectativas para a publicidade, campo mais conhecido e reconhecido pelo seu status financeiro 'promissor'. Vitor, ao terminar o 2º grau, descobriu a opção no vestibular da habilitação gráfica do Desenho Industrial que usava o termo 'Comunicação Visual'<sup>15</sup>. Interpretou por analogia que esta seria a 'visualização' da área publicitária, já que a Comunicação Social era a graduação de um primo que atuava na parte de texto publicitário. Desta forma, Vitor continuaria coerente com sua trajetória anterior, na qual tinha realizado cursos técnicos de desenho publicitário e cartazista.

---

<sup>15</sup> Segundo Lima, E. (1996), as primeiras escolas "estabelecidas nos anos 60" optaram por este termo para a parte gráfica do desenho industrial. A partir do currículo mínimo de 1988, o MEC adotou o termo programação visual.

Marcio, por sua vez diz que tinha “vagas noções”, e após ter feito curso técnico de projetista e disciplinas de arquitetura no 2º grau técnico, ‘descobre’ que não era a área que lhe satisfaria. Também opta pelo Desenho Industrial através do nome que lê no manual do estudante, e interpreta que poderia ser a área não contemplada pelos cursos técnicos anteriores. Mas como Vitor e Lucio, ele recebeu manifestações negativas de familiares.

Estas reações negativas estão em geral relacionadas ao desconhecimento da profissão e portanto de seu potencial de status social e financeiro. No entanto, eles enfatizam que os pais, apesar de não entenderem o que era a profissão e de se preocuparem com as possibilidades econômicas da profissão escolhida pelos filhos, não chegaram a se opor. Facilitando assim, a realização de um ‘ser’, que eles e Henrique consideraram “difícil de explicar”.

Esta dificuldade estava relacionada em princípio, ao próprio grau de desconhecimento das atribuições da profissão por parte deles mesmos. Lucio, como os demais, recorria a áreas mais conhecidas por familiares, para tentar por analogia explicar as áreas de atuação da profissão e seu possível status semelhante à engenharia e arquitetura. Ele, diferente de Marcio, Henrique e Vitor, descobriu a profissão em publicações de arquitetura. E contanto com condições financeiras melhores, viaja ao Rio e São Paulo, para conhecer as faculdades e a profissão antes de optar por uma instituição. Mesmo assim, sentia dificuldades para contra-argumentar as críticas por parte dos parentes, que também não entendiam a localização da profissão em uma Escola de Belas Artes.

Na PUC-RIO e na UFRJ os cursos de design se localizam na área de Artes<sup>16</sup>. Mônica não teve problemas a esse respeito, pois conheceu a profissão através de amigos que falavam da ESDI e do design. Seus familiares apesar de também não entenderem o que era a profissão, não possuíam nenhuma expectativa sobre ela cursar uma faculdade ou mesmo trabalhar. Mas para Vitor, Lucio, Marcio e Henrique uma profissão de nível superior com um determinado status social e financeiro era uma das referências principais de boa posição social para seus meios sociais, com quem tiveram que argumentar em defesa de suas escolhas profissionais. E neste momento, a profissão por estar localizada em Artes, provocava dúvidas e relações com estereótipos.

Vitor enfatiza que “o problema todo era da Artes”. Lembra que lhe perguntaram: “por que você não vai para uma outra carreira? Por que não é nada, não é nada, pelo menos você tem uma profissão. Era isso que falavam”. Lucio ressalta que havia um preconceito com Artes. E que classi-

16

Esta localização do design na área de Artes está presente também na gênese da ESDI a partir da Criação do Instituto de Belas Artes pelo governo estadual de Carlos Lacerda, conforme revela Niemeyer (1995).

ficavam os que faziam Artes de “vagabundo”. Já Marcio diz que “teve pessoas na família que chegaram a desconfiar da minha sexualidade”. Henrique evitava esses choques de desentendimento adotando a estratégia de relacionar à arquitetura. No seu caso, as explicações se tornavam mais difíceis por ter ‘passado’ para pintura como 2ª opção em seu vestibular para EBA-UFRJ, já que não conseguiu passar para a sua 1ª opção que era Desenho Industrial. Ele se transferiu para a área design após o 3º período de faculdade.

Vitor lembra que em seu colégio de 2º grau localizado na zona norte do Rio, só ele e outro aluno escolheram a área de Artes. “A grande maioria escolhia as carreiras tradicionais” como Medicina, Engenharia e Ciências Contábeis. Quanto aos demais considera que eram “aquele pessoal mais realista”, que sabiam que não iam passar nestas carreiras e escolhiam as “menos concorridas”. Ele conclui que em relação a área de Artes “as pessoas tinham esse preconceito, porque era um colégio de subúrbio”. E que portanto as pessoas que ali estavam tinham uma expectativa de cursar profissões de maior prestígio social e financeiro. Ele esclarece que

O suburbano tem a seguinte visão de arte: o artista é um Vicent Van Gogh. É aquele cara que vai passar a vida inteira dependendo dos outros e não vai viver nada. Os trabalhos artísticos dele só vão ser valorizados após sua morte.

Segundo Vitor, “a grande maioria dos suburbanos” objetiva ter o “título de Doutor”, no caso o bacharelado, “até por uma ascensão social”. Indago se entrar para a UFRJ é para estas pessoas uma espécie de ‘vitória’, ao que me responde que sim: “até mesmo para aqueles cursos considerados menos concorridos, porque é UFRJ. Por causa do símbolo que a UFRJ ainda representa”.

Ele, Henrique e Marcio, assim como eu mesmo, optaram pela UFRJ por que esta instituição oferecia ensino superior gratuito. As demais profissões projetuais de maior prestígio social e financeiro sempre se apresentaram como opções concretas, tanto que Henrique chega a tentar para Engenharia, antes de descobrir o Desenho Industrial. É reflexo também os cursos técnicos projetistas de Marcio e a publicidade tentada por Vitor.

Já Aracy, possui uma rota diferente que a levou a outra instituição de ensino gratuito de design no Rio. Filha de advogado e professor universitário, Aracy graduou-se em história em 1965. Desde 1961 ela era professora primária e secundária do Estado e explica que “foi aquela coisa ridícula de que a carreira ideal para mulher é ser professora”. Por não se sentir satisfeita com esta situação, ela procura trabalhar em outras ocupações profissionais como jornalista. Nos fins dos anos ‘60, através de seu ex-marido, designer formado pela ESDI, conhece a área de design. Em 1974 resolve

fazer um curso de especialização em Ergonomia na Fundação Getúlio Vargas: “Porque o pessoal de design, tava todo mundo ouriçado com este negócio de ergonomia”. Ela diz que observou uma coerência entre sua motivação anterior para fazer História, e a posterior para fazer Ergonomia. Na primeira se interessava pela questão do trabalho, da tecnologia e das relações de produção, e na segunda, “porque a ergonomia lidava com a questão do trabalho, com a questão da tecnologia, lidava com a questão da relação do homem com o objeto”.

Mas ao **terminar** o curso, constatou que sua base de História não lhe permitia “ser ergonomista” e então decide fazer design. Ela diz que contava com uma boa base de desenho de seu 2º grau no Instituto de Educação e sua intenção era abrir um espaço para trabalhar em ergonomia. Por isso, acaba preferindo a ESDI em vez da PUC, uma vez que além de já a conhecer, a escola estadual oferecia em seu currículo dois anos de ergonomia.

Sua opção não lhe traz problemas familiares, já que ela era “muito grande”. E nesta época boa parte de suas relações sociais sabiam o que era design, de forma similar à situação de Mônica.

Magda também não teve problemas em sua escolha. Pois arquitetura era uma área conhecida em suas atribuições, uma vez que seu pai, além de funcionário da Marinha Civil, trabalhava em construção de casas como auto-didata. Ela acompanhava o pai nas obras e diz que decidiu pela profissão desde os 10 anos de idade. A profissão contava com bom prestígio social e financeiro em seu meio social de origem e ela realizou uma 'rota' de cursos técnicos coerentes com sua opção de nível superior. Sua entrada posterior para dar aulas no curso de Interiores da EBA possui coerência com um desses cursos: o de Decoradores do Senac de um ano de duração, feito dois anos antes de entrar para a UFRJ em 1980. Magda neste “intervalo” chega a trabalhar como free-lancer nesta área, consolidando sua opção. Mas ela como os designers, não pensava em ser professora universitária ao entrar para a faculdade.

### 3.2 Na Faculdade

Todos os designers ao entrarem para a faculdade, tinham como meta se tornarem profissionais “de mercado”. Buscavam estágios em indústrias e escritórios visando aprimorar sua formação para esta meta. Vitor e Henrique foram monitores de oficinas e laboratórios na EBA-UFRJ. Mas ao contrário de verem isto como uma oportunidade de docência, objetivavam obter conhecimento prático. Vitor diz que “nunca viu na monitoria o ingresso como professor: “Eu via na monitoria a possibilidade de ter acesso às dependências”.

Lembro-me que outros colegas na época assim agiam também. E que eles tinham um certo

prestígio entre os demais colegas, devido a este acesso.

Mas, ao contrário do que estava propenso a acreditar, os parâmetros com que os entrevistados analisavam seus professores nesta época, não era a maior ou menor atuação no mercado de trabalho ‘não docente’ por parte de seus professores. E sim, justamente as posturas e conhecimentos didáticos esperados de um docente por parte deles. Assim Mônica, como aqueles que cursaram a EBA-UFRJ, critica a falta de seriedade de alguns professores que faltavam, chegavam atrasados, não atendiam bem os alunos, explicavam pouco sobre a disciplina e pouco “passavam” informação sobre a área de design.

Ela, como Henrique, enfatiza que não sabia quem tinha atividade profissional fora da faculdade e que portanto não conhecia a capacidade dos professores na atuação do mercado. Os aspectos positivos em suas avaliações eram uma “clara cobrança” quanto a capacidade dentro de sala de aula, o diálogo mais aberto com os alunos, e a seriedade na postura profissional como docente.

Para aqueles que cursaram a EBA, o prof. Gilberto Strunk era o profissional docente que preenchia estes requisitos. Sua lembrança é evocada também pelo fato de que ele ministrava uma disciplina no quarto período, localizada na “fronteira” entre o básico artístico e a ‘parte profissional’ dos cursos de design. Esta posição estratégica e a postura reconhecida no mestre, auxiliava a internalização da profissão de designer, após um período de inseguranças e desconhecimentos sobre a área de design.

Para Henrique foi “naquele momento” que “as pessoas tiveram uma pequena visão do que era o desenho industrial”. Vitor o relaciona com mais outra professora, como os responsáveis pela sua permanência no curso. Durante o período do básico artístico, comum a todos os cursos da EBA, Vitor sentiu frustrada a sua expectativa de obter “conhecimentos avançados”. Mas, a partir do contato com os professores ‘sérios’ acima mencionados e com a convivência com alunos de períodos mais adiantados, se entusiasma em continuar na área de design e especificamente na habilitação de desenho de produto. Uma das consequências desse processo, que também se tornava fator de internalização da profissão, é a própria busca e realização de estágios na área.

A troca de informações entre alunos de diversos períodos da EBA-UFRJ foi, nesta época, uma das fortes fontes de informações sobre a área de design. Este cenário era propiciado não só pelo sistema de créditos, mas também pela existência de um centro acadêmico que conseguia agregar muitos desses estudantes. Torna-se assim um dos fatores que auxiliam a internalização da profissão durante a faculdade, conforme análise de Becker (1970).

### 3.3 O Ingresso

Todos os entrevistados ingressaram na carreira docente a partir de convite de um professor do curso ou da instituição a que viriam dar aula. Quatro deles na mesma em que se formaram. O mérito para o convite está sempre relacionado a um desempenho, seja acadêmico (na graduação ou no mestrado<sup>17</sup>), ou no âmbito profissional, no qual o docente autor do convite é também um colega profissional.

Para Magda, esta atitude dos professores que exercem o convite, faz parte de um “repensar o ensino”, “voltar as tradições” e “fazer escola”. Vitor, por outro lado, diz que “há muito amador”, em contexto de crítica à atuação dos docentes e seus desempenhos acadêmicos. Há portanto de um lado as alegações, daqueles que convidam, de garantir a qualidade do futuro quadro escolhendo pessoas em que reconheçam seus desempenhos na disciplina em que ocorre a vaga, suas afinidades com uma mesma filosofia de ensino e desenvoltura na relação profissional devido a convivência anterior. De outro lado, há as acusações de ‘panelinhas’, grupos de ‘mosteiros’ ou cooptar para um dos ‘lados’, comuns em situações de grupos divergentes em um mesmo corpo docente.

Para os que aceitam o convite, no caso dos recém-formados há inicialmente a oportunidade de um emprego e até para “valer o investimento”. Vitor e Henrique, foram monitores de oficinas e foram convidados para dar aula pelo mestre da disciplina. Vitor não se achava com bom ‘entrosamento’ com os alunos para ser professor, mas o mestre tinha opinião diversa sobre o pupilo. Ele diz que aceitou por dois motivos. Primeiro porque era “um dinheiro certo”; segundo porque,

Isso aí, eu sei que muita gente não gosta de falar isto. Mas eu vou falar porque é a realidade: usar o status de professor para ganhar dinheiro fora da universidade. A projeção que é dada para um professor, dentro do mercado de trabalho, apesar dos pesares, ainda é grande.

Conclui que neste momento para ele ser professor na área, era “uma das atividades de ser designer”. Para Henrique era uma “perspectiva de trabalho” inicial que lhe garantia uma renda no início da vida profissional. Entretanto, diz que gostava da “interrelação” e convívio com os alunos desde a época em que era monitor. Ambos não sentiram dificuldades em ser professor no início, por que o fizeram nas mesmas disciplinas em que eram monitores. Mesma situação vivida por

<sup>17</sup> Aqui podemos entender ‘desempenho’, segundo definição de GOFFMAN (1975, p.23), principalmente nos casos onde o convite é feito a partir de uma relação professor e monitor, que caracteriza uma interação face a face, nos termos do mesmo autor.



Magda, que permaneceu dois anos como colaboradora na UFRJ após terminar a graduação e como os outros aguardava concurso.

A partir da análise de Hughes (1971) sobre a noção de ciclos de vida e ciclos sociais podemos imaginar um outro ângulo desta oportunidade, onde o tempo de graduação é um ciclo social e um estágio preparatório, que configura um status social ao indivíduo (o de aluno universitário). Este almeja a passagem para outro ciclo, com outro nível de status social (o de profissional). Neste caso aceitar o convite, auxilia a consolidar em fato, a entrada no novo ciclo e status social.

Para os que já estavam trabalhando na área profissional, os motivos são o aumento da renda e a possibilidade de ampliar os horizontes, tanto a nível de capacitação de conhecimentos quanto de status social.

Lucio, Mônica e Marcio entraram ao mesmo tempo e na mesma instituição particular alguns anos depois de graduados. Lucio e Mônica acrescentam que a condição de horistas nos seus casos permitiria um bom horário parcialmente dedicado a trabalhos no “mercado”. Para Mônica “não existe nenhuma outra atividade que te permita horas livres para pegar outros trabalhos”.

Já Aracy, ao se graduar foi fazer mestrado, pensando em se tornar pesquisadora. Atividade que consegue realizar assim que termina o mestrado. Mas ao mesmo tempo aceita convite de colega de mestrado para reingressar na vida docente. Ela esclarece que como recém-pós graduada “realmente entra um componente de ganhar dinheiro”. Ressalta porém que ser docente de nível superior seria coerente com sua perspectiva de ser pesquisadora, e que sua experiência anterior de professora (com licenciatura) a habilitava mais facilmente as vagas que surgiram. Ela acrescenta, que acha que quem faz mestrado e aprende, tem que procurar ensinar.

Ela inicia a carreira de docente de nível superior como horista em duas faculdades particulares. E embora não fosse ainda o tipo de vínculo que lhe desse apoio institucional para pesquisa, o nível universitário permite “uma outra profundidade, estudar”. E conclui: “Porque professora primária era um terror. Ainda mais secundária”. Então, para Aracy a ascensão de nível de status docente, também age como fator de motivação para o reingresso na docência.

### 3.4 A Renda

Quase todos possuem atividades remuneradas do tipo free-lancer, mesmo as que têm D.E. (Dedicação Exclusiva)<sup>18</sup>. Henrique, a exceção, só não o faz “por falta de oportunidade”, mas

<sup>18</sup> Aracy, no decorrer da pesquisa consegue este tipo de vínculo que antes só Magda possuía entre o grupo.

contava com duas fontes de renda que no mínimo todos os outros tinham.

O salário de docente é considerado baixo diante do tempo que a atividade ocupa e das necessidades que a reciclagem de conhecimentos impõe. Aracy relativiza, no entanto, e considera bom para os colegas que pouco ‘aparecem’ e apresentam baixa ‘produção’ acadêmica. O que deixa transparecer uma cobrança ética dos que ‘produzem’, em relação a uma visão do papel social (nos termos de Goffman 1975, p.24) do docente e por extensão do que é ser docente pelos primeiros.

Vitor considera “um desafio sobreviver com salário de órgão público”. Ele e Magda declararam que as vezes utilizam dos outros rendimentos para as necessidades da docência como a aquisição de livros. No caso dela, o sustento habitacional é mantido pelo marido, arquiteto e livre-docente da UFRJ. A maioria dos entrevistados integram rendimentos familiares com o conjuge ou pais no mesmo domicílio, o que eleva o patamar financeiro e as possibilidades de aquisição de bens, sem contar que todos possuem domicílio próprio, embora dois dos entrevistados ainda estejam quitando prestações no S.F.H. da CEF<sup>19</sup>.

### 3.5 Permanência e Motivação<sup>20</sup>

Quando se entra no mérito do por que continuar na atividade docente, diante da má remuneração, outras características da profissão são apontadas como motivação: a possibilidade de aprender e se reciclar, acumulando capital cultural conscientemente; o usufruto do status, do prestígio social e do ‘respeito’ que ser professor universitário pode oferecer e conseqüentemente servir de meio para ampliação das relações sociais e em alguns casos possibilitar a ascensão social. Esta ascensão não foi enfatizada, mas parece estar relacionada aos casos em que os pais são de profissões de nível técnico e não de profissionais liberais, estes últimos com um status mais valorizado, a nível cultural e social. Além disso, há referências a um prazer na atividade e a uma determinada vocação, que analisaréi mais adiante. O gostar de ser docente e a própria relação com os alunos permeada pelo sentimento de missão social (formar pessoas para se inserir na sociedade) reforçam os aspectos positivos da profissão docente. Mônica<sup>21</sup>, declara que “é um local diferente, é uma relação diferente” e que continuaria a dar aula mesmo se ganhasse mais dinheiro com outras fontes: “Daria

<sup>19</sup> Sistema Financeiro de Habitação da Caixa Econômica Federal

<sup>20</sup> Termos usados segundo VELHO (1981, p.42)

<sup>21</sup> que hoje é horista em duas faculdades particulares e mantém serviços free-lances.

um jeito de conciliar as coisas”. Marcio por sua vez diz que aceitaria trocar mais tempo de empresa pelo tempo como professor e enfatiza a diferença intelectual desses ambientes profissionais.

Apesar da tendência de todos reconhecerem os ‘retornos’ que a profissão de docência superior pode propiciar, o fator financeiro para os que dependem do serviço público pode gerar um grau de dúvida diante de uma oportunidade com maiores rendimentos.

Vitor esclarece que a opção pela docência na EBA, também é uma opção financeira diante de um mercado instável nas oportunidades de trabalho. Mas que gostaria, se pudesse, atuar mais no mercado, assumindo sua identidade profissional de designer. Visão coerente assim com sua meta de trabalho na época de estudante.

Ele como Henrique, lembra ainda outro aspecto da permanência: uma relativa liberdade que a instituição pública proporciona para o exercício de uma atuação mais próxima de uma filosofia pessoal sobre a área de conhecimento da profissão.

### **3.6 Tempo e cotidiano: influências da docência**

Com o compromisso de reuniões de cursos, atividades burocráticas e o atendimento a alunos no espaço da instituição de ensino, o professor de 40 hs transfere parte de seus planejamentos e preenchimentos de papéis para o seu espaço doméstico, onde instala preferencialmente num cômodo, o que é chamado de ‘escritório’. Os horistas, por sua vez, tem como normal a extensão do trabalho acadêmico de correção e preparações de aula como atividade a ser feita em casa. E por isso procuram concentrar em um dos espaços da casa, estas atividades docentes. Este cômodo, quando é possível sua ocupação, é quase totalmente voltado para esta atividade, com livros, computador, papéis administrativos etc. Assim, o prolongamento da profissão se faz presente em seu espaço, competindo em tempo e atenção com atividades outras, desde as demais remuneradas como as comuns dos compromissos familiares, relações sociais com amigos, lazer etc. Esta atividade docente em casa é proporcional ao tipo de vínculo e de dedicação à instituição de ensino e ao tipo de disciplinas ministradas. As matérias teóricas exigem maior tempo de leitura e preparação de aulas, do que as de atividades práticas, como oficinas. Mas todas exigem uma maior dedicação nos períodos de correção de trabalhos no final dos semestres letivos.

O cômodo escritório também é usado para outras atividades profissionais como prestações de serviços por autonomia ou consultoras; ou extensão das atividades da empresa, como era o caso de Marcio. Não raro ‘viram’ noites no ‘escritório doméstico’ como também podem passar finais de semana em casa trabalhando ou descansando para ‘dar um *time*’. Estas ocasiões nos lares

podem ser ocupadas lendo sobre outras áreas de conhecimento, como 'lazer' ou atualizar a conversa com familiares. E para quem faz mestrado e continua na atividade docente, a perspectiva de lazer é exígua. Esta titulação é cada vez mais necessária, mesmo para quem dá aulas em faculdades particulares, pois este mercado está se tornando restrito para os não pós-graduados, fruto da recém-estratégia de marketing destas instituições. Os dois únicos entrevistados sem mestrado, são horistas e na época do 1º campo informaram estarem se preparando para provas em breve. Marcio entrou para o mestrado em 1997. Já se sentia sem motivações de trabalho na empresa, por achar que nela as perspectivas de crescimento intelectual estavam bastante restritas. Assim, como narrei acima, ele cumpriu a troca do tempo de maior dedicação à seus dois mundos de design, privilegiando aquele que lhe oferecia maiores possibilidades de acúmulo de capital cultural.

Os constantes cursos ou congressos que faz em parte da reciclagem rotineira do docente, são outro fator de ocupação do tempo com o trabalho. Mesmo as viagens para o exterior são em sua maioria pelo mesmo motivo.

Henrique, Magda e Vítor mencionam um aumento da seletividade do próprio lazer, tanto em termos de tempo, quanto à uma possível ligação com as áreas de conhecimento de suas disciplinas. Lucio concorda dizendo que a leitura e a aquisição de livros sobre design aumentou muito depois da docência. Situações que foram experimentadas por todos.

Assim, as alterações no cotidiano provocadas pela docência universitária são marcadas pela diminuição do tempo para outras atividades, pelo aumento do hábito de ler, pelo espaço em casa para os livros e para o próprio trabalho e na ampliação da rede de relações sociais.

Todos, no entanto, destacam que alguns hábitos, gostos e lazeres da época anterior à docência se mantêm, apesar desses fatores. Lucio destaca a prática de basquete e o gosto pela fórmula 1 trazidos de Brasília; Henrique a prática do futebol; Marcio as leituras de ficção etc. O gosto cultural<sup>22</sup> desta forma, apresenta-se em geral diversificado em alguns níveis. Inclui-se a manutenção de amizades também anteriores, que são em sua maioria da época de faculdade.

Quatro dos entrevistados mantêm ligações com entidades classistas (de professores ou de profissionais), mas só um tem conseguido frequentar um clube para lazer devido aos filhos e por ser perto de casa. O que demonstra o peso da presença da atividade profissional, embora não seja a única, pois as atividades anteriores à docência mantidas como a Umbanda de Magda, ou acrescida posteriormente como o Clube de Henrique, demonstra o convívio e trânsito entre mundos diferen-

<sup>22</sup> conforme noção de Gans (1974, p.10-14)

tes no meio urbano, como analisa Velho (1981) sobre camadas médias na sociedade brasileira ou Simmel (1976) sobre variedade de experiência na metrópole.

### 3.7 Ser professor

A dedicação às atividades ligadas a docência, é justificada por alguns também através de um estado de ser, que é marcado pelo prazer e pela curiosidade, como define Aracy. “tem essa coisa da personalidade, eu não fecho a gaveta às 6 horas ou no final de semana”, “tem gente que é assim”. Ela diz que já trabalhou em um “emprego de hora fixa” e que não ‘aguentou’. Esta noção de um modo ser pessoal estabeleceria uma relação entre personalidade e a sua adequação a um estilo de vida marcado por uma versatilidade do tempo dedicado ao trabalho. Creio que esta relação poderá ser maior ou menor dependendo das condições materiais que cada um tenha disponível para realizar este ritmo de vida.

Quatro dos entrevistados identificam um prazer com o ensino, “de ter coisas para passar para os outros”. Parte de ser professor é ter “transcendência”, se obrigar a estudar, adquirir conhecimentos e ultrapassar limites. Vitor lembra que ‘encarou’ como “um desafio”. Já Magda diz que o professor “será sempre um aluno”, e que não acredita “em quem diz que sabe tudo”.

Ser um ‘bom’ professor implicaria numa questão moral, estar sempre se reciclando para poder bem ensinar. Dentro desta mesma questão, poderíamos identificar a diferenciação entre os professores que ‘produzem’ e os que ‘não produzem’ conhecimento acadêmico, classificação feita pelos primeiros. Todos estes enquadrados no regime de 40 horas.

A esta ‘acusação’<sup>23</sup> soma-se a de que ‘há muito amador’, motivando a seleção, alegada, de futuros colegas que possam aumentar o grupo dos ‘que produzem’, constituindo um ideal de profissional docente. Quanto aos horistas, este ideal está relacionado à desempenhos no mercado de trabalho ou por já ter reconhecida atuação em outras instituições de ensino. O que acaba por estabelecer um critério de avaliação que determina quem é um bom professor para determinada matéria, segundo sua prática e experiência nesta matéria nos âmbitos mencionados. Em ambos os casos este potencial para ‘ser’ é reconhecido na maior parte das vezes através de relações sociais e profissionais anteriormente estabelecidas entre o autor do convite e o convidado. E neste caso o

<sup>23</sup> Uso este termo para identificar apenas, a existência de uma das formas de diferenciação desses atores sociais via atribuição de uma desvalorização estigmatizante, sem no entanto me ater a seu grau, por não se tratar do objeto de estudo ou pela própria categoria profissional não ser caracterizada com um comportamento desviante pela sociedade.

tempo de convívio anterior é convertido como tempo de observação e seleção.

Dentro do mesmo pensamento do bom versus mau, há um princípio ético, de sempre ‘passar’ seus conhecimentos. Lúcio critica colegas que não agem desta forma e completa: “tem que passar experiência, não passar é anti-ético”. Não atender bem aos alunos e não explicar ‘direito’ foram parâmetros de crítica que quase todos os entrevistados usaram para avaliar seus professores de suas épocas de estudantes. Ao que me parece alguns desses parâmetros tomam-se parâmetros de um ‘ser’ e de um ‘atuar’ ideal como professor para os entrevistados em sua construção de ser profissional. A relação pode ser feita entre as manifestações dos dois grupos de parâmetros feitos por eles. A seriedade, a dedicação, a pontualidade e a explicitação das informações aparecem de forma comum nos dois polos de avaliação do ser professor. Lucio chega a falar em não “ser igual a eles”. Henrique, no entanto é o único a explicitar que usou as características que admirava em um professor de sua época de estudante, como modelo de construção para seu modo pessoal de ser professor. Mas creio que, em maior ou menor grau, as características avaliadas em antigos mestres atuam, mesmo que só inicialmente, como parâmetros da construção da identidade profissional do ser professor.

Desta forma, sentir prazer e ter curiosidade, definir características vocacionais necessárias para ser este profissional e realizar plenamente seu papel social, que implica em auto-disciplina e o cumprimento de comportamentos e ações ordenados segundo princípios éticos e morais, constituindo assim elementos de um ethos<sup>24</sup> desta profissão.

“O respeito aumenta, as perspectivas aumentam”, lembra Marcio que assim como Lúcio, fala da preocupação com a vestimenta, tanto nas aulas quanto nas atividades sociais ligadas ou não ao círculo dos designers, cuidando assim de uma postura e uma aparência que corresponderia a imagem associada ao status de docente universitário. Recorro a Goffman (1975) para entender essas preocupações dentro de um contexto de representação social do ser professor, onde conduta e aparência constituem elementos de expressões emitidas e não verbais, já esperadas pelos alunos (ou platéia) em sala de aula ou que indiquem sua profissão em atividades sociais extra-classes, ambas situações de interação face a face nos termos do mesmo autor.

### 3.8 ‘Perfis’ do ser

<sup>24</sup> Para uma definição da noção de ethos, GEERTZ, Clifford - A Interpretação das Culturas - cap. 05 - Rio de Janeiro : ZAHAR, 1978 - ou BATERSON, Gregory (apud LEAL 1995,p.35).

Outras características são também relacionadas para explicar diferentes ‘perfis’ do ser professor desta área projectual. A expressão de Aracy “Aí é mais complicado” ou a definição inicial de Henrique para quem haveria “vários níveis de atuação”, estão relacionadas a um entendimento comum da categoria profissional de design sobre a interdisciplinaridade que constituiria o Design enquanto atividade projectual e que é expressa na variedade de disciplinas dos cursos que as compõe. Esta característica como definidora central do design foi confirmada em plenária de encontro de escolas de todo o país, em Curitiba em 1992, durante a realização da 2ª Bienal Brasileira de Design.

Esta interdisciplinaridade resultaria em diferentes ‘filosofias’ de se fazer projeto de design, que influenciaria também ‘escolas’ diferentes. Estas formariam perfis de profissionais diferenciados, gerando visões diferentes sobre que ênfase de valores deve conter o produto de seu trabalho. A interdisciplinaridade pode ser auferida através dos livros encontrados nos ‘escritórios’ dos entrevistados.

Vitor chega a definir sua biblioteca de ‘eclectica’. Visão similar manifestada por Aracy e Magda sobre seus acervos. A mesma interdisciplinaridade foi constatada em levantamento recente feito sobre os temas de pós dos designers por Couto (1997b), para sua tese de doutorado.

As instituições de ensino possuem ‘cargas’ de conhecimento, configurada em seus cursos com ênfase diferenciadas nas áreas de Ciências, Tecnologia e Arte e um ‘peso’ diferenciado entre o técnico e o estético. Mesmo a ênfase no projeto como característica básica, que se serviria dessas três áreas para alcançar suas finalidades<sup>25</sup>, expressa uma das correntes de pensamento da área, a maior talvez, mas não a única. Estas diferenças definiram não só perfis institucionais, mas também os perfis de alguns professores ‘dedicados’ a elas.

Além disso, a ‘identidade’ profissional do professor está ligada, para a comunidade acadêmica, às áreas de conhecimentos de suas disciplinas ou de sua ênfase no “técnico, artístico ou cultural”, como define Magda, para quem esta última característica seria a de maior importância atualmente. É ilustrativo, o fato dos alunos na FISS terem cunhado para mim o apelido de ‘Marcos Metodológico’, devido as três disciplinas sequenciadas de metodologia de projeto sob minha responsabilidade.

As diferentes ênfases ou ligações a essas áreas, por vezes alimentam debates sobre o que é o design ou como deveria ser o perfil de formação do futuro designer, mesmo dentro do mesmo curso

---

<sup>25</sup> Contida no texto de Bonsiepe (1983) e em consideração semelhante em Bomfim (1994)

profissional. Esta falta de unidade no perfil do profissional das escolas, leva as críticas, no entanto, à categoria como um todo. Para Aracy “não sabemos se somos artistas ou um tecnólogo” e se incomoda quando “passam para os alunos essa divergência entre professores”.

Apesar da aceitação da interdisciplinaridade da área de conhecimento e da multiplicidade de perfis profissionais, há críticas no sentido de um “nós”, referindo-se a uma identidade de categoria profissional e social. Este “nós” também manifesta desejos de união, frente à fragmentação provocada não só por diferenças de ‘escolas’, mas de grupos associados a elas que formam uma rede de relações de reciprocidade e amizades, refletindo também origens de mesma instituição onde se formaram, ou afinidades na visão de mundo sobre a profissão. Acusações de que o professor designer é ‘panelheiro’, está sempre em ‘grupos fechados’ ou ‘tem de deixar de ser fisiológico’ são recorrentes e comuns não só na vida acadêmica, mas entre os escritórios profissionais. Esta situação é apontada como uma das causas do porque que o projeto de regulamentação da profissão de designer ainda não foi votado no congresso nacional: por falta de união para realizar um ‘lobby’ em Brasília.

As afinidades na escolha das disciplinas que deverão ministrar nos cursos para qual são convidados, também estão relacionados a atividades específicas anteriores na formação do indivíduo.

Além dos casos de monitoria durante o tempo de faculdade, já comentados, há exemplos como o de Magda, que é hoje professora de Interiores, e no passado atuava como decoradora. Henrique, que se ocupa das oficinas no curso, liga sua afinidade com o conhecimento técnico e a madeira com a época em que auxiliava o pai no sítio e na oficina elétrica de que era dono. Sua crítica aos professores reflete essa afinidade, pois diz que neles “falta humildade” e que eles “não assumem o técnico” pois eles “têm medo de serem engenheiros”. Ele define ainda outro aspecto de identidade: a de que muitos professores são de origem da “classe média alta” e que “passam a realidade de seu consumo”. Esta crítica mostra bem que podem se diferenciar também segundo a origem social para também explicar ênfase no técnico, artístico ou cultural, expressando influências de valores ou condições de formação do meio social a que pertenciam ou pertencem. Henrique ainda completa: “A classe social do professor influencia na atuação e nos valores naquilo que tem como objeto de estudo”. E exemplifica relacionando o nosso grupo de colegas da época de estudantes, que eram na maioria oriundos de camadas médias mais humildes sócio-economicamente, com valores mais práticos e simples: “por isso nós temos esse contato com as coisas mais simples”.

Outro aspecto do ser professor da área projetual está ligado em um primeiro momento ao tipo de contrato e as atividades gerais relacionados a instituição de ensino, ou seja, se possuem e como incentivam a pesquisa acadêmica. Isto define docentes do quadro com regime de 40 horas ou



pagos por hora-aula e por conseguinte, a atuação e o comprometimento<sup>26</sup> deste com a instituição, influenciando o ‘perfil’ profissional possível dos contratados. Nos anos ‘70 e ‘80, boa parte dos professores dos ‘quadros permanentes’ das universidades e a grande maioria dos ‘horistas’ eram ‘profissionais do mercado’, que em sua maioria eram donos de escritórios, que ‘davam’ aula ‘por hobby’, status ou exercício de reciclagem, conforme já analisei nas características da atividade docente. Aracy critica a visão que vários desses professores tinham na época, na qual ser professor “não era nem um emprego, era um bico”. Para caracterizar este cenário, ela lembra que em fins dos anos ‘70 uma comissão<sup>27</sup> se reuniu para discutir o currículo de design, e que só a metade de seus membros estava ‘dando’ aulas nas instituições de ensino. Os demais eram ‘profissionais de mercado’ ligados a antiga associação de profissionais do Rio de Janeiro, recém formada na mesma época.

O predomínio da valorização da atuação no mercado profissional e não da vida nas instituições de ensino, permeava as visões dos profissionais e dos professores que também atuavam no mercado profissional. Este cenário, para Aracy, perdurou também nos ‘80, e exemplifica que nos congressos da categoria nesta época sempre ouvia a frase “quem sabe faz, quem não sabe ensina”. O tom era de ironia, e eu mesmo a ouvi desde os tempos de estudante até o início dos anos ‘90 em conversas informais no mesmo tom. Isto, segundo Aracy, provocava constrangimentos para os que apenas se dedicavam à carreira docente: “Era queimado. Ficava aquele mal-estar, que era o cara que tava pendurado na universidade”. Hoje, a maior presença de professores de quadros das universidades públicas que dão aula como horistas nas faculdades particulares; a exigência recente de titulação do mestrado para horistas em ‘particulares’ ‘emergentes’ como parte da estratégia de marketing e para conseguir uma boa avaliação do MEC, e o movimento de docentes pesquisadores são algumas das mudanças ocorridas neste cenário nos últimos anos.

A valorização recente da capacitação docente em mestrado e doutorado na área de Design também nas universidades públicas, faz parte de um movimento dos ‘docentes pesquisadores’ dessa área, preocupados em ‘qualificar’ e configurar o perfil do tipo de docência a ser alcançada. Segundo Vítor, estes pesquisadores “tentam manter um status frente a outros professores” da área acadêmica com mais tradição na pesquisa científica. São reflexo desse esforço o PeD Design, congresso recente de pesquisa e desenvolvimento em design, a revista acadêmica nacional “Estu-

<sup>26</sup> no sentido que Becker (1970) analisa em seus estudos sobre carreira e instituição.

<sup>27</sup> O currículo mínimo de design só foi oficializado pelo MEC em 1987. Mas a comissão de especialistas que o elaborou iniciou os trabalhos em 1978. (ver anais do Fórum de Dirigentes de Escolas pg. 17-23).

dos em Design” que veicula há apenas quatro anos artigos e produções acadêmicas dos docentes de design, e a abertura do mestrado da PUC-RIO. Aracy faz parte deste movimento e como os outros professores deste grupo, incentiva pupilos a seguirem a trajetória da titulação em período próximo ao término da graduação. Estes esforços podem também serem auferidos no apoio que o Forum de Dirigentes de Escolas, realizado em Recife no último mês de abril na UFPE, determinou para auxiliar outras instituições que estudavam a abertura de pós.

A progressiva organização da pós-graduação no Brasil e a definição de critérios para a avaliação das instituições de ensino, por parte do governo federal<sup>28</sup> tem contribuído para o fortalecimento das posições defendidas pelos docentes pesquisadores na área do design.

Esta situação fez com que mesmo as faculdades particulares, sem tradição de pesquisa, passassem gradativamente nos últimos anos a exigir que seus horistas realizem mestrado, visando uma boa avaliação dos cursos pelos órgãos de fomento a pesquisa e pelo MEC. Este pré-requisito de formação passou também a servir como parâmetros de seleção de novos candidatos a vagas de professores nestas instituições. Além da qualificação almejada, este movimento visa em muitos casos um marketing competitivo pelo mercado de ensino e uma estratégia de elevação de status institucional.

Desta forma, a carreira de docente nesta área passou a contar de forma mais constante e por pressão dos acontecimentos com um novo patamar de status acadêmico e social, onde o mestrado e doutorado funcionam como um rito de passagem, conforme definição de Hughes (1971, p. 125) e como um novo nível de licença (no sentido de autoridade na área acadêmica) nos termos do mesmo autor. Assim, colocam em xeque a tradição de atuar em docência de 40 horas apenas por status, reciclagem e uma garantia de emprego, apresentando uma perspectiva de carreira em uma instituição e estabelecendo uma nova posição a ser alcançada nesta.

Márcio, na época da 1ª pesquisa estava propenso a aumentar a carga horária docente devido a diferenças de satisfações que a sua atividade profissional na empresa vinha lhe trazendo em comparação com a docência. Pouco tempo depois ele decide entrar para o Mestrado e pedir demissão do emprego. Diz que percebeu a necessidade de continuar ampliando horizontes e que a titulação lhe poderia ‘abrir as portas’ de outras instituições uma vez que já tinha alcançado em reconhecimento pelo meio social acadêmico de design.

No entanto, ele não pretende a princípio atuar apenas como professor. Ao lhe perguntar

---

<sup>28</sup> Sobre esta ação do governo, ver Couto (1997a)

como definiria sua identidade profissional, ele responde: “sou designer”. E completa que ser professor é uma das possíveis atuações do ser designer. Apesar do Mestrado, sua perspectiva é continuar a atuar como horista e como profissional autônomo no mercado. Esta mesma visão tem Lucio (horista) e Vitor (40h). Eles procuram manter coerência com as metas estipuladas, quando eram alunos, de atuar no mercado.

Já Henrique (com Mestrado concluído) se apresenta como professor. Sua principal (e em alguns períodos única) atividade desde formado tem sido a docência. Diz que é uma profissão com menos necessidades de ‘explicações’ sobre o que ele faz do que um designer. Entretanto, ele completa que hoje se vê mais como um professor devido a não estar “atuando profissionalmente”. E que por isso não sente como um designer. Posição semelhante me foi confessada por um docente colega seu de curso, que por ter atuado grande parte de sua trajetória como professor na instituição, se auto-denominava um docente pesquisador e não um designer. E no momento ele está se qualificando como tal no doutorado.

Aracy por sua vez sempre se viu como ergonomista e pesquisadora. E hoje, depois de estabelecer uma trajetória valorizando a produção acadêmica e o movimento de docentes pesquisadores, se denomina professora e não profissional. Esta identidade ela assume nos congressos de pesquisas. Ela classifica sua atuação no mercado profissional como ‘consultoria’. E a defende como uma das atividades possíveis para o docente pesquisador. Ser docente pesquisador sempre orientou os seus movimentos na carreira. Algumas vezes promoveu mobilidade profissional de instituição para instituição ou ajustes situacionais<sup>29</sup> para tentar adaptar-se a determinadas instituições com vistas a realizar este projeto de ‘ser’. Ela exemplifica que na época em que só ficou dando aula em uma faculdade particular, as consultorias que realizava no seu escritório não eram suficientes para configurar a atividade de ser docente pesquisador:

E eu vi, da inviabilidade dessa solução de consultoria. O que eu queria era um espaço de universidade. Isto quando eu voltei para a ESDI, tinha isso muito claro. Que não era um espaço que a FAC<sup>30</sup> me oferecia. Eu queria uma posição de professor pesquisador. Um professor 40hs. Eu não queria mais ser professor horista, apenas.

Mas por discordar de vários conceitos didáticos e por não conseguir encontrar condições

<sup>29</sup> Sobre mobilidade profissional e ajustes situacionais na carreira, ver Becker 1970, p.255 e 279 respectivamente.

<sup>30</sup> Faculdade da Cidade

para ampliar suas atividades de docente pesquisadora na ESDI, Aracy entra em “crise” e resolve se mudar para uma “universidade de verdade”:

E quando abriu o concurso para a PUC, e quando fui fazer esse concurso, onde eu sabia que estava entrando num lugar onde existia um mestrado e que as pessoas estavam querendo valorizar, embora houvesse todo um ‘cri-cri-cri’, o meu trabalho seria valorizado. Por que ele era necessário naquele quadro, que se instaurou aquela vaga.

Na PUC, ela consegue o status de D.E. não obtido na ESDI. Mas diz que tem “plena consciência” de que ela ainda está longe de ser uma “doutora produtiva” como existe nos quadros acadêmicos de outras áreas de conhecimento da universidade:

Mas para o cenário da gente, eu sou uma doutora produtiva. Para o cenário do design, eu sou produtiva. Porque eu tenho uma linha de pesquisa, eu sei o que é uma linha de pesquisa, tem muita gente que nem sabe. Eu sei porque aprendi .

As ‘adesões’ ao novo status acadêmico, a carreira docente na instituição e suas incumbências não são a única opção dos diversos docentes da área. Nas oportunidades de trabalho, nos compromettimentos assumidos, na busca de diferentes formas de status social e financeiro e nas decisões de rumo e de coerência ou não com trajetórias vividas está presente não só as decisões de que tipo de carreira docente seguir, mas também as ‘faces’ de uma identidade profissional e social e por conseguinte parte de um estilo de vida. Em todos, e de forma mais nítida em Aracy, a noção de projeto de Shultz a que Velho (1981, p.107) se referencia, está presente em graus diferentes de determinações e de tempo: “conduta organizada para atingir fins específicos”.

Este grau de organização da conduta também é variado, mas ele está presente mesmo em uma sequência de ajustes situacionais na vida profissional dos indivíduos diante das oportunidades surgidas.

O tipo de qualificação docente acirrou as discussões entre professores técnicos e pesquisadores. Neste cenário surgiram publicações (poucas) sobre o perfil de reciclagem e qualificação que o docente deveria ter: se através da pesquisa ou através de trabalhos no mercado.

E já há alguns textos de docentes pesquisadores (em regime de 40 horas) preocupados em analisar a possibilidade de delimitação de um corpo temático<sup>31</sup> que embasaria a pesquisa científica

<sup>31</sup> Ver em BOMFIM, 1994.

em mestrados e doutorados de design, complementando teoria e praxis<sup>32</sup>. A tradição projetual ‘prática’ do Design, no entanto, ‘pesa’ para outros como se verifica na declaração de Vitor sobre o sucesso de ser pesquisador integral na área do design: “sou descrente”. E define que entre ser pesquisador e ‘técnico de mercado’ a maioria hoje não está ‘nem lá, nem cá’. Mas ele faz uma ressalva. Acredita que uma Teoria do Design seja possível se esta se localizar na Teoria do Objeto. E assim se uniria aos estudos de outras áreas como antropologia e sociologia.

A pesquisa ‘pura’<sup>33</sup> não seria, portanto, possível para estes últimos docentes devido ao design não ser ciência mas sim por se utilizar de procedimento científico no projeto. Vitor ainda observa que ‘ho design só tem pesquisa aplicada’ e que “nossa atividade é eminentemente técnica” e referindo-se ao caráter interdisciplinar completa, é o “especialista da não especialização”.

De qualquer forma, percebe-se nas entrevistas a necessidade de um ideal de docente, que atuaria tanto na pesquisa (mesmo que ‘aplicada’) como no mercado. Aracy diz que “o cara da indústria também tem que estar no curso”, mas que “não posso transformar isto em filosofia do curso” e assim defende a presença via profissionais, de alguém afinado com a atualização tecnológica necessária à formação.

Apesar dessa ‘deficiência’ do técnico, apontada em quem só se dedica a docência ou pesquisa, Henrique defende que “a academia não é escola técnica” e que deveria ter “mais base de filosofia”. E esta seria uma das atribuições do pesquisador, já que esta reflexão ficaria difícil para o profissional de mercado. Outro conflito seria a diferença de objetivos entre mercado e academia, pois o primeiro quer ‘resultados’ e o segundo também quer o ‘processo’ do trabalho.

Mesmo assim a tendência geral é querer escapar dessa acusação de deficiência do técnico e seguir em direção ao ideal mencionado, pois como diz Magda o docente deve “atualizar linguagens”, e que “o aluno sente isso, há mais informação para pessoas, o aluno pergunta sobre o mercado, orçamento, dicas de relacionamento com o cliente”. E completa “o aluno sente essa segurança”.

Novamente, as noções de Goffman sobre interação face a face podem auxiliar a entender o contexto onde se dá esta situação, vista como cenário de interação, pois é esperado do professor, pelos alunos, a definição da situação via certeza sobre suas afirmações.

Magda informa ainda que “a opinião da maioria dos professores de Interiores” é que o “professor deve ter um pé no mercado e praticar pesquisa na escola”. Vitor propõe: “trazer a prática

<sup>32</sup> Sobre o caráter da pesquisa científica e m pós de design, ver COELHO 1995.

<sup>33</sup> Para uma discussão sobre Pesquisa Pura e Aplicada, ver MORAES 1994.

para a sala de aula e a pesquisa para o mercado”. Aracy por sua vez diz que suas consultorias são uma “atividade que retorna para a atividade docente” e que “até viram *papers*”. E conclui: “Então eu acho importante a gente ter uma atividade de extensão, como uma forma inclusive de você ter a prática dos teus métodos e poder apresentar eventos concretos para os alunos (Aracy)”

Assemelha-se neste ponto à Henrique que defende que o docente que só dá aula “tem que pesquisar”, “é leviandade só dar aula”, definindo outro aspecto ético do papel social do professor, pelo menos para os de regime de 40 horas.

A academia da instituição pública é vista como espaço com liberdade de atuação que possibilitaria atuar nas duas áreas unidas: pesquisa e mercado. Mas a universidade é criticada em sua situação atual, que não oferece condições para se efetivar uma atuação do pesquisador docente no mercado através de consultorias. Aracy, defendendo esta atividade conclui que: “o professor tem uma coisa que o profissional não tem: o acesso a informação mundial, um leque de opções”.

Ser professor da área de design, em resumo, além das questões éticas de ensino, ter responsabilidades, ter curiosidade, gostar de passar o que sabe, ser aluno e ter vocação é também definir-se por um enfoque técnico ou estético, atuar como profissional de ‘mercado’ ou só docente ‘profissional’ (horista e do quadro em instituições diferentes) ou docente pesquisador ou combinar pesquisa e mercado (mais raro). Ser professor mais técnico, artístico ou cultural também é afiliar-se às ‘escolas’ ou correntes mundiais de pensamento de como deve ser o design. Neste ponto é preponderante o papel formador dos cursos que são configurados pelo corpo docente e suas afinidades, que assim almejam formar um determinado perfil de profissional.

Neste sentido vale citar a corrente funcionalista do design alemão, discutida na escola Bauhaus e desenvolvida na Escola de Ulm, que priorizava a função prática sobre a função estética. Esta corrente tinha como lema “A forma segue a função” e defendia a simplicidade das formas, a larga produção seriada e a economia de custos, características acrescidas em Ulm pela praticidade máxima dos produtos e o uso das ciências, como semiótica e a ergonomia, para definir parâmetros de configuração de objetos industrializados. Esta corrente de caráter estético asséptico e pretensamente ‘impessoal’ em termos culturais influenciou o mundo da década de 50 e 60<sup>34</sup>. Nesta época Max Bill reitor da escola de Ulm, formado na Bauhaus, que era uma escola que formava arquitetos com atuação nas áreas de design e de interiores, influenciou junto com Otl Aicher e Tomás Maldonado a implantação do currículo da primeira faculdade de design no Brasil em 1963: a ESDI<sup>35</sup>. É bom

<sup>34</sup> Ver sobre esta questão Kistmann (1995).

<sup>35</sup> Além desses atores sociais, Bergouiller e Alexandre Wollner, designers formados em Ulm durante a década de 50, estão em seu corpo docente de então.

lembrar, conforme indica Niemeyer (1995, p. 72), que “os primeiros professores de projeto fizeram com que prevalecesse na escola a estética racionalista alemã da Escola de Ulm, que se caracterizava pelo predomínio de formas geométricas retilíneas e de tons acromáticos”. A ESDI contribuiu na formação das demais faculdades que abriram logo em seguida através de conceitos levados por “alguns dos primeiros graduados” (id:ibid) que comporam seus quadros docentes. Incluem-se aí o curso de desenho industrial da EBA-UFRJ no qual quatro dos entrevistados se formaram. E é na EBA que a única arquiteta entrevistada atua como docente de interiores. Dentre estes conceitos, o de transformar as disciplinas de projeto na espinha dorsal do curso fizeram Aracy entrar em choque ideológico com a ESDI durante a época em que era professora nesta instituição. Este mesmo conceito configurava o curso de design da EBA-UFRJ na época em que os entrevistados eram estudantes. Esta visão funcionalista de alguns docentes, é exemplificada tendo por base memórias da época de minha formação na EBA-UFRJ, onde se exaltava em aula produtos considerados práticos, baratos, funcionais e simples em sua forma para durar por sobre modismos estéticos. Havia também uma veemente defesa de que essa filosofia para a produção de bens era adequada para um país pobre como o Brasil<sup>36</sup>. Kistmann (1995) relaciona ainda a preocupação moral nas finalidades da aplicação de design na sociedade, como uma característica importante dos designers alemães, dentro de uma visão sobre cidadania.

Lucio comprova minhas observações, informando que tinha ‘brigas’ com os professores sobre o grau de *styling* nos projetos feitos na época. Aracy por sua vez lembra que em sua época como aluna houve uma exposição de alunos da ESDI em que alguns alunos fizeram uma programação para as lojas ‘Chocolate’, que vende roupas da moda. A estética era apropriada para uma marca comercial de Shopping. A marca foi considerada “um escândalo” e que “isso não é design”. Ou seja, havia um componente moral não só de como atuar, mas também para quem e com que finalidade.

### 3.9 Ambiente Doméstico

É a partir dessa contextualização que pode se entender a interação entre o *ethos*<sup>37</sup> da profissão marcado por uma herança do funcionalismo alemão nestas áreas e o pensamento moral e

<sup>36</sup> Vale ressaltar que o pensamento funcionalista no design e arquitetura se adequaram a uma Alemanha que vem desde o século XIX envolvida em graves conflitos internos e externos, tendo gerado em seus pós-guerras uma população empobrecida de bens materiais.

<sup>37</sup> Aqui entendido na forma mais próxima da definição de Geertz (1978).

estético dos entrevistados e suas moradias. É uma interação que demonstra uma especificidade deste grupo na relação entre profissão e espaço doméstico.

Da mesma forma podemos fazer uma relação no caso deste grupo (assim como em alguns outros indivíduos não entrevistados mas que se afinam com as mesmas características de modo de pensar) entre os seus espaços domésticos e os móveis escolhidos e comprados por eles. Limitar-me-ei a relacionar só os lares dos entrevistados, deixando os demais que tive acesso antes da pesquisa para confirmar ou conflitar minhas conclusões. Pois como já disse, o universo que pesquiso é um universo que participo e vivo há anos, que apesar de relativizado para a realização da pesquisa, serve como contexto para análise do objeto de estudo.

Os espaços observados em primazia foram os que são destinados à recepção pública e de convívio comum familiar como as salas e cozinhas e os que marcam a presença da atividade docente e profissional, os chamados 'escritórios'. Alguns quartos foram observados, mas privilegiou-se os espaços onde o *ethos* profissional e a identidade social do ator pudessem estar com mais chance de serem representados, e também para facilitar a descontração da entrevista, uma vez que apesar das relações mantidas entre pesquisador e entrevistado existirem há anos, há graus diferentes de intimidade e proximidade conforme as naturezas dessas mesmas relações. Simmel (1976), analisa esta questão a partir de um certo tipo de 'liberdade' pessoal possível na metrópole devido a sua característica de convívio de múltiplas atividades sociais. Assim, dois dos ambientes domésticos era a primeira vez que eu visitava. Um de amigo de faculdade e outro de colega cujas relações eram apenas em afinidade no meio acadêmico.

A primeira impressão que tive em todas as salas durante as entrevistas é a simplicidade na ambientação, uma certa assepsia visual. As formas em destaque são as dos próprios móveis, pois há poucas peças decorativas, em geral alguns jogos de chás de família, um vaso ou castiçal. Não há 'paninhos' por sobre os móveis e, quando há, os tapetes se tornam discretos no ambiente e às vezes imperceptíveis. A preocupação nítida é de limpeza visual, minimizar o impacto de excesso de formas no ambiente, exemplificado em Lucio quando diz de sua sala com quantidade de móveis e peças de interiores acima da média dos outros ambientes, que quer diminuir-los em número, por achar que "está muito confuso". No entanto a disposição de seu mobiliário é organizado e racionalizado em relação ao fluxo de pessoas e às funcionalidades específicas de micro-ambientes compostos por conjuntos de móveis. Estas duas últimas características estão presentes em todas as salas visitadas. Esta otimização do espaço através da multiplicação de suas funções, fazem parte de um tipo de estratégia de resposta a sensação de limitação física dos apartamentos.



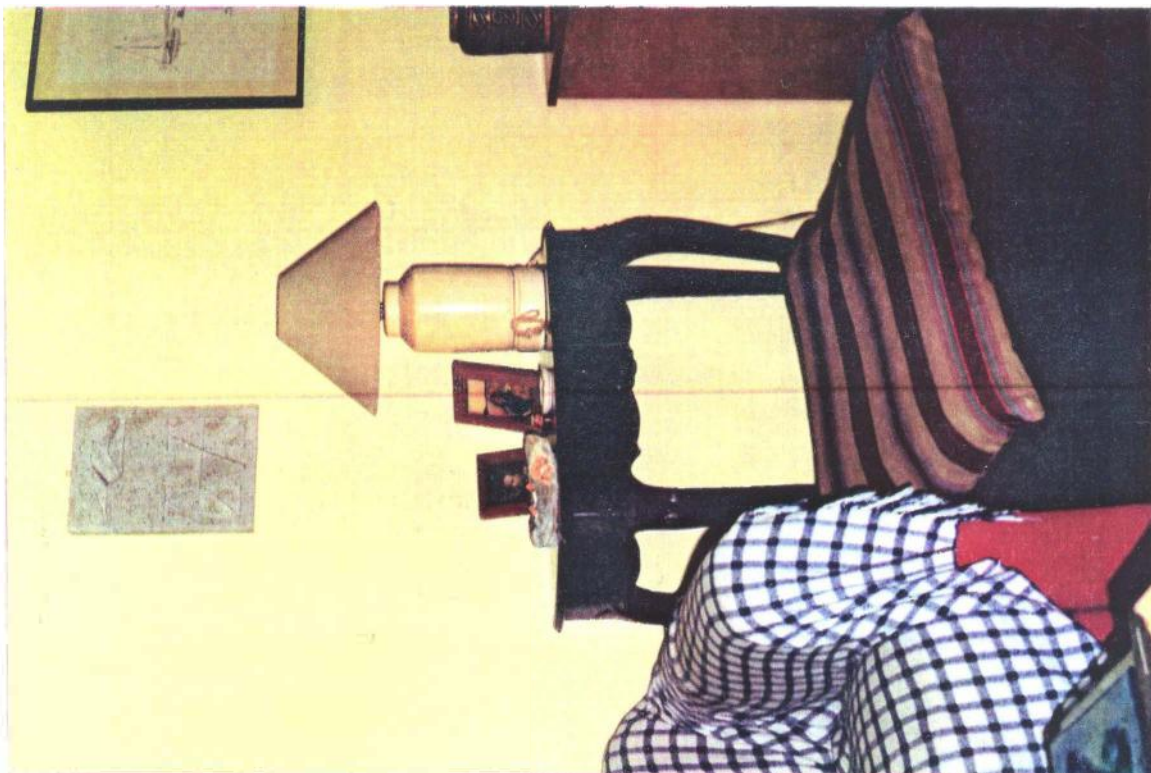
A idéia de preservação da função desses micro ambientes, aparece na preocupação de que o fluxo de pessoas no ambiente não lhes provoque interferência. Henrique, o único que mora em casa, dos entrevistados, chegou a realizar uma obra na sala onde deslocou a porta de entrada para deixar livre o ambiente com dois sofás em frente a um rack com TV e som. A porta assim ficou perto da escada que dá acesso aos quartos e a entrada do corredor que dá acesso à cozinha. Ele ainda enfatiza que “a mudança da sala se deu em função da atividade de design”.

Os quadros na maioria são poucos, e um dos apartamentos não tem quadros<sup>38</sup>. Aracy explica essa situação dizendo que “o quadro é um negócio que cansa. Eu gosto de espaço aberto. Quadro restringe”. São em sua maioria do próprio entrevistado ou de amigos designers ou arquitetos, relativos à época da faculdade e das disciplinas ligadas à área de artes dos cursos da FAU e EBA. Deste modo são gravuras, fotos, desenhos à crayon ou pastel (raramente pintura à óleo)(il.3) e expressam suas redes de relações. A atividade profissional está presente em um poster de congresso ou exposição da área (il.4). A participação em Congressos e eventos também é marcada pela obtenção de objetos das localidades onde eles se realizam (il.5 e 17). Funcionam assim como lembranças das viagens à trabalho, e como seus testemunhos materiais. Não há portanto objetos artísticos, esculturas ou pinturas do mercado de arte ou preocupação com assinaturas como valor de posse. Expressam assim as características de suas formações profissionais, tanto pessoal como de um grupo de suas relações.

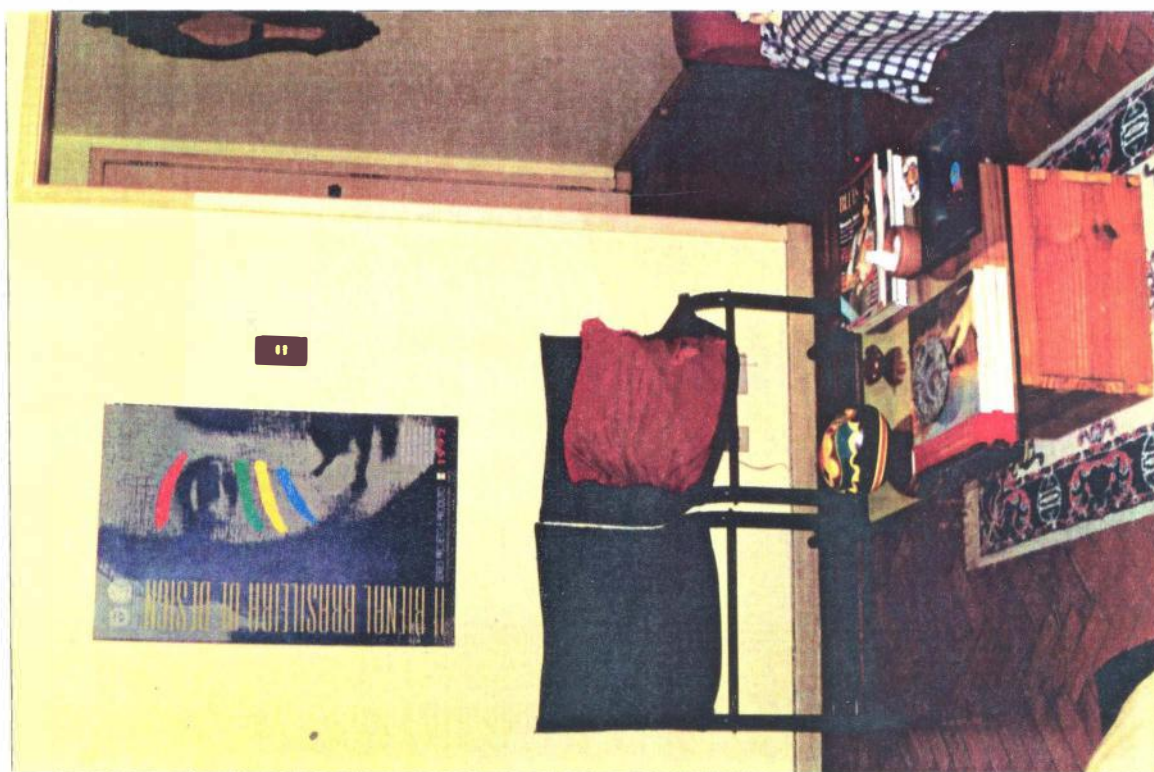
A ausência de objetos artísticos de um mercado de arte, reforça o despojamento do ambiente, distanciando a idéia de ‘ostentação’. Creio que por haver sempre outras rendas como a do conjuge, a renda ‘familiar’ possibilitaria a aquisição de algumas peças deste mercado de arte, se isto fizesse parte de seus anseios.

Ao contrário do que observou Zaluar (1985) e Heyes (1979) em grupos de baixa renda, os aparelhos de TV e som não são destacados no ambiente, compondo discretamente o seu micro ambiente. Aracy chega a posicioná-los no armário da sala, que possui portas, para possibilitar a opção de leitura também como lazer ou simplesmente tomá-los inexistentes quando em conversas com visitas e familiares. Mesmo na sala de Magda que possui estante com uma TV de 29” posicionada centralmente, não há destaque no espaço da sala, e não está de frente a porta de entrada. Mesma situação encontrada na casa de Henrique e de forma similar na sala de Lucio (il.6) que a move conforme a necessidade.

<sup>38</sup> Situação encontrada em alguns outros ambientes domésticos de designers, que não fazem parte dos entrevistados, como do próprio pesquisador.



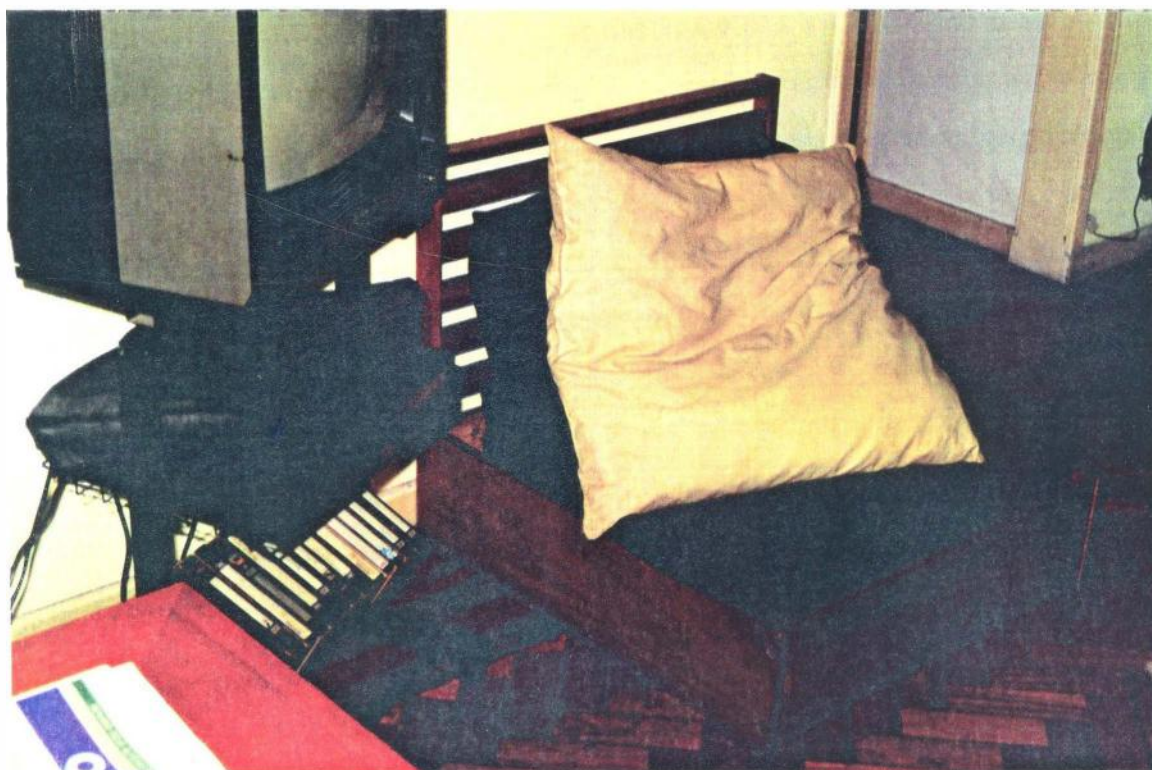
II.3. Sala de Lúcio e Mônica. Fonte: foto do autor.



II.4. Sala de Lúcio e Mônica. Pôster e cadeiras.  
Fonte: foto do autor.



Il.5. Sala de Aracy . Fonte: foto do autor.



Il.6. Sala de Lúcio e Mônica. TV.  
Fonte: foto do autor.

A estante de Magda foi comprada em negociação do casal e do filho. Apesar de ‘negociada’ em família, Magda esclarece que foi o que deu para comprar. Por isso o critério de escolha “não teve nada de estético, foi funcional: um móvel de guarda”. A estante é a que se apresenta com maior volume visual na sala. Mas não é ornamentada. Possui um acabamento e uma aparência que a colocam em um estilo moderno clássico, conforme analisa Santos (1995). É o único caso onde se coloca com certo destaque livros enciclopédicos, de conhecimentos gerais, expressando status intelectual, hábito encontrado em outros tipos de ambientes domésticos. Mas não deixa de haver na mesma estante livros de história da Arte e arquitetura de interiores representando a profissão do casal. No entanto os ‘livros de trabalho’ de Magda estão em sua maioria espalhados nos locais onde tem hoje o hábito de trabalhar. Ela ‘improvisou’ seu principal local de estudos em seu quarto. Em um ‘quartinho’ de serviço, do mesmo apartamento, ela guarda outra parte dos livros. As duas outras partes ele guarda na própria escola e na casa em Araruama, onde costuma ir constantemente.

Os livros são preferencialmente alocados onde possam ficar mais perto do local de estudo e trabalho. Assim eles ‘marcam’ o lugar na casa que é configurado como escritório.

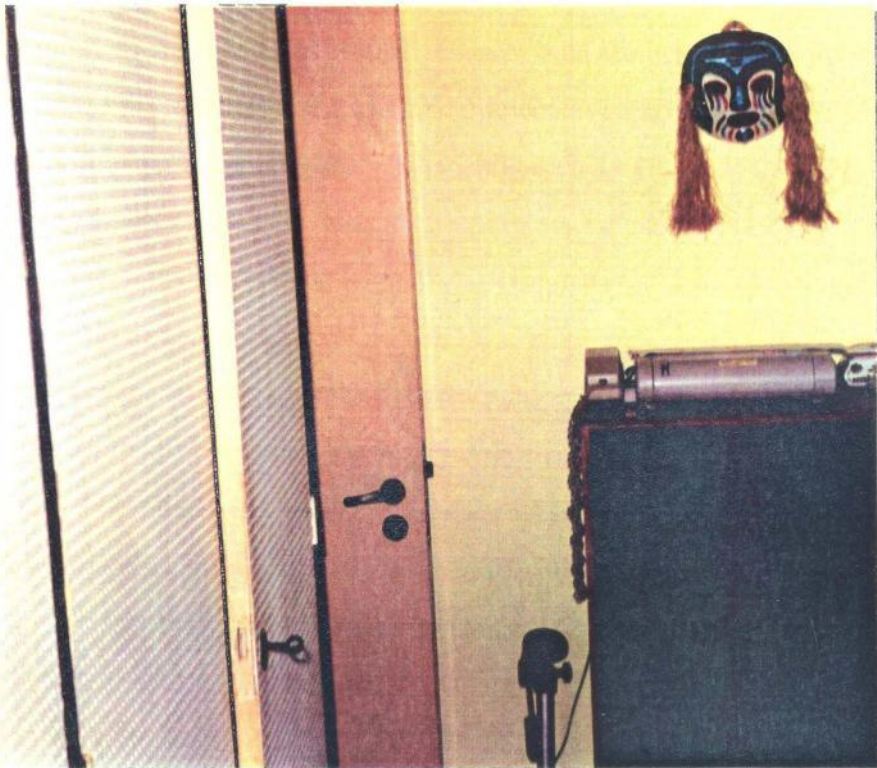
Expressam também a atividade docente dessa área projetual marcada pela interdisciplinaridade. Vitor define sua pequena biblioteca como ‘ecléctica’ e assume a simbolização deste ambiente de sua atividade docente, assim como os outros. Quatro dos entrevistados não posicionam livros na sala, alocando e transformando o escritório em mini-biblioteca, fruto as vezes da negociação junto ao conjugue e ao reforço de despojamento das salas. Mas isto, revela uma estratégia de separação simbólica dos ambientes que define funções específicas e usos atribuídos. O ‘escritório’ de Lucio e Mônica, devido a ocupação dos quartos por familiares dela, se localizava na sala (planta em anexo) nos primeiros anos de moradia no atual apartamento. Esta situação incomodava-os, pois como disse Mônica “não tem nada a ver, você chegar em casa e ‘dá de cara’ com o escritório”. Ou seja, “dá de cara” com o trabalho no momento que se espera “relaxar” em um ambiente que não lembre o trabalho.

Na oportunidade de transferência do escritório da sala para um dos quartos, uma estante com os livros (il. 7) ficou devido a falta de espaço, já que o quarto possui um grande armário branco (il.8).

Esta estante era um dos elementos que provocava o “confuso” atribuído à sala por Lucio na 1ª pesquisa. Entre as duas pesquisas a mudança da sala, com vistas a torná-la mais “leve visualmente”, é cumprida com transferência da estante para o quarto da mãe de Mônica (il. 7) onde se localizam



Il. 7. Armário de Lúcio e Mônica. Fonte: foto do autor.



Il. 8. 'Escritório' de Lúcio e Mônica. Armário branco.  
Fonte: foto do autor.

alguns outros móveis 'antigos' além dos três que estão na sala. A antiga posição da estante na sala (il. 9) marcava a parte onde se localizava o antigo escritório.

Apesar de haver estes três pequenos móveis na sala em madeira escura e no estilo antigo compondo o ambiente doméstico da sala com os móveis modernos, nenhum deles (il. 3 e 10) possui o tamanho e volume da estante. Posicionada no mesmo lugar de sua antiga ambientação, continuava associada ao escritório, pois ainda guardava os livros de consulta do trabalho em casa.

A separação de ambientes internos e mais privados da sociabilidade também estão representados na colocação de portas com vidros (il. 11 e 29) por Aracy. Estas portas estão nos acessos à sala e ao corredor (que leva ao escritório e ao seu quarto) feitos através do hall de entrada (planta em anexo). Nestes locais não havia porta alguma e elas tem como função "justamente para dividir mais o escritório da parte de dentro da casa". A sala por sua vez não possui nenhuma das "ferramentas" de trabalho em casa e nenhum tipo de livro.

Os livros em geral estão compondo com um computador o cenário dos cômodos, transformados em escritórios.

Os computadores substituíram uma peça de mobiliário que por tempos servia de emblema de especificidade de atividade para os designers em suas casas: a prancheta de desenho. No início, de modo geral os computadores são improvisados em mesas que já existam na casa ou nas próprias pranchetas, como foi o caso de Marcio. Logo depois, estes apoios são substituídos por mesas especificamente projetadas para computadores (il. 12). As pranchetas então são guardadas fechadas ou doadas. Esta substituição reflete uma mudança tecnológica da atividade de design e de docência. E também de um emblema material de especificidade, pelo menos para estes profissionais com esta atividade e em uma determinada faixa de carreira. Nas (il. 23 e 24) verificamos a substituição no quarto de Marcio.

A presença de gerações anteriores da família é representado por móveis 'herdados' ou pequenas peças decorativas como imagens religiosas ou jogos de chá. Esses móveis 'herdados' nos dois casos existentes (escolhidos dentre os possíveis disponíveis) são de aparência rústica de madeira escuras, não sendo de nenhum estilo Joãos ou Luizes nem do estilo colonial brasileiro. Esta ligação 'temporal' com gerações anteriores realizada através de objetos e móveis que sobrevivem ao tempo, cumpre também a função de atribuir um signo de 'lar antigo' à ambiência.

Ou seja, significações de um 'lugar da família' permanecido através do tempo e de uma identidade social preservada.

Em alguns objetos da prataria (il. 10) que Mônica mantém na sala, há uma insígnia com as



II.9. Fundo da sala de Lúcio e Mônica. Fonte: foto do autor.



II.10. Sala de Lúcio e Mônica. Mesinha e cadeiras.  
Fonte: foto do autor.



Il. 11. 'Escritório' de Aracy. Porta com vidro .  
Fonte: foto do autor.



Il. 12. 'Escritório' de Aracy.  
Fonte: foto do autor.



letras iniciais de sua família. É o único caso explícito de identificação genealógica. Mas para os membros das casas a representação das relações familiares também se realiza nos móveis e objetos “herdados”.

Estes móveis e objetos ‘rústicos e antigos’ podem, no entanto ser adquiridos e não ‘herdados’, para agregarem o valor de ambiente antigo de lar.

Assim é a chaleira e ferro de passar trazidos (il. 13) de Minas por Aracy em uma de suas viagens. Ou o móvel que serve de suporte para o telefone na sala de Henrique, ou ainda a cômoda/armário da sala de Vitor (il. 14). Estes convivem com outros estilos de móveis e objetos realizando uma manipulação de signos, que Baudrillard (1992) vê como uma das características do ambiente moderno.

Um desses outros estilos, que segue uma predominância dos signos de simplicidade de formas, praticidade e economia é o ‘funcionalista prático’ da loja Tok & Stok. Todos adquiriram pelo menos um móvel da TokStok ou com seu estilo característico, que é uma loja reconhecida pela área de design por possuir equipe própria de designers e por produzir projetos de designers famosos do meio profissional. Além disso as características de seus mobiliários, simplicidade de formas, praticidade, modulação, facilidade de acondicionamento e guarda, são questões clássicas de projetos pesquisados para larga industrialização e funcionalidade prática pela escola de Ulm e antes disso por Gropius ainda na Bauhaus, no que ficou conhecido como sistema-design de projeto<sup>39</sup>. Algumas linhas de móveis são marcadas por um visual High-tech, estilo dos anos ‘70 e ‘80 que representa a alta seriação e uma estética industrial, com suas típicas matérias primas e processos de fabricação.

Apesar das características unitárias acima descritas, que inicialmente servem de motivação para aquisição dos móveis desta loja, as avaliações posteriores de seu uso se diferenciam.

O ‘prático’ é uma das qualidades que de forma geral orientam Aracy tanto na aquisição de móveis quanto nas decisões de arranjo e ambiência de seus cômodos. Por esta qualidade adquiriu a mesinha dobrável da Tok & Stok, para alocar no pequeno cômodo anexo a cozinha. A mesinha configurava a função de uma pequena ‘salinha de almoço’ e se adaptava ao espaço apertado do cômodo. Sua qualidade de ‘visualmente limpa’ das formas, enquadrava-se ao segundo estilo estético de Aracy, depois da madeira escura. Mas Aracy ficou insatisfeita com a pouca durabilidade da mesinha que agora considera “meio desconfortável” e “uma porcaria”.

---

<sup>39</sup> Demonstrado em FUCHS e BUKHARDT 1988.



Il. 13. Sala de Aracy. Fonte: foto do autor.



Il. 14. Armário da sala de Vitor .  
Fonte: foto do autor.

Outra característica que é usada como signo geral da loja para seus produtos é o econômico. Neste caso a mesa possuía esta qualidade, mas não o tampo que configuraria uma unidade com os cavaletes que estão no escritório. Os cavaletes servem de suporte para mesa de trabalho, que foi configurada com portas improvisadas mais ‘econômicas’ (il. 15).

Marcio diz que gosta de desenho simples no mobiliário. Acha que o desenho da ‘Tok&Stok’ cumpre essa simplicidade, mas não os compraria do jeito “como são feitos”. Ou seja, ele critica os materiais usados na confecção de vários dos produtos desta loja, e o preço pelo qual são vendidos. As características acima mencionadas o motivaram a comprar sua estante preta (il. 16), desmontável, resistente e com um “preço que podia pagar”, na loja Habitat que classifica de “co-irmã da Tok&Stok”.

Lucio e Monica por sua vez começaram a adquirir móveis em uma loja em Brasília que era subsidiária da Tok&Stok. O gosto por este estilo continuou a ser exercido no Rio de Janeiro, e orientou a aquisição de diversos móveis para a sala e para o escritório (il. 3, 6, 17 e 18). Lucio alega as mesmas características para a preferência de compra, mas ressalta que os móveis de Brasília são “superiores” aos atuais adquiridos no Rio de Janeiro, nas filiais da Tok&Stok. Mas permanece fiel ao estilo predominante nestes cômodos.

Henrique também tem o ‘prático’ como um dos signos predominantes em sua casa. Ele chegou a adquirir móveis da ‘Tok&Stok’, como cadeiras tubulares e a mesinha da cozinha. Diz que gosta dos móveis desta loja e de seu ‘estilo de vendas’. Alguns móveis que ele mesmo fabricou no início de sua moradia, seguem as características e as formas visuais do estilo da loja. Esta combinação é coerente com um gosto que vê ligado à profissão de designer.

Já Vitor, apesar das semelhanças, não acha que a estante do escritório seja um ‘visual Tok&Stok’ (il. 19). A estante de madeira foi feita sob encomenda, e junto com o criado mudo (il. 20) configura a ambiência de trabalho através do estilo “industrial e funcionalista” como ele mesmo define. O signo do prático está presente no arranjo e nas próprias soluções de ‘estação de trabalho’ nas formas do móvel que possui o maior volume visual no escritório.

As habilidades advindas da profissão e das disciplinas em que são docentes estão presentes também em particularidades de cada um de seus ambientes. Na sala de Magda há uma parede recoberta por tábuas de madeira, que trouxe de sobras de uma das obras que acompanhou, expressando sua atividade de docência de interiores. Henrique faz presente em praticamente quase todos os itens da casa em madeira (substituindo portas e janelas de ferro e alumínio por este material) a oficina em que dá aula desde os tempos de monitoria na EBA.



Il. 15. 'Escritório' de Aracy. Fonte: foto do autor.



Il. 16. Armário do quarto / 'escritório' de Márcio.  
Fonte: foto do autor.



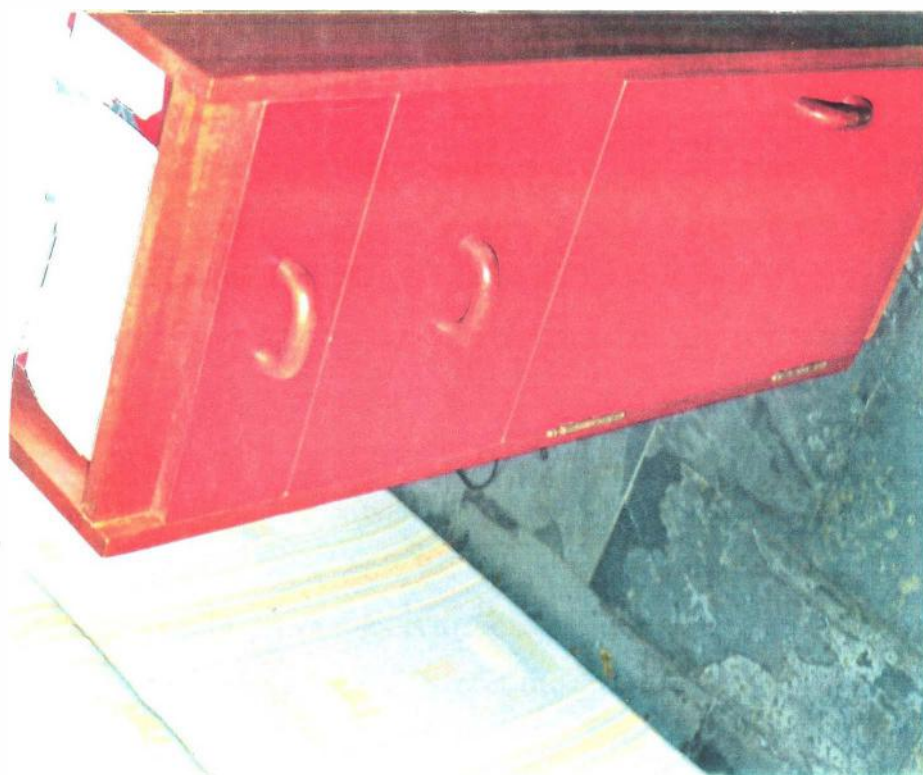
Il. 17. Sala de Lúcio e Mônica. Fonte: foto do autor.



Il. 18. 'Escritório' de Lúcio e Mônica . Estante baixa .  
Fonte: foto do autor.



Il.19. 'Escritório' de Vítor. Fonte: foto do autor.



Il.20. 'Escritório' de Vítor. Criado mudo  
Fonte: foto do autor.

Lucio e Mônica projetaram móveis de apoio no escritório a partir de combinações de madeira e cor preta presente nos móveis da Tok Stok da sala (il.21 e 22). Ao contrário dos demais que usam madeira nas mesas dos escritórios por seu caráter de ‘material da natureza’ e pelo aconchego associado, Aracy escolhe mesas com revestimento artificial, mais barata, devido a quantidade de bolsistas com quem trabalha em casa. Mas utiliza seus conhecimentos de docente de ergonomia para escolha de mesas e cadeiras com vários recursos de ajustes ao corpo humano.

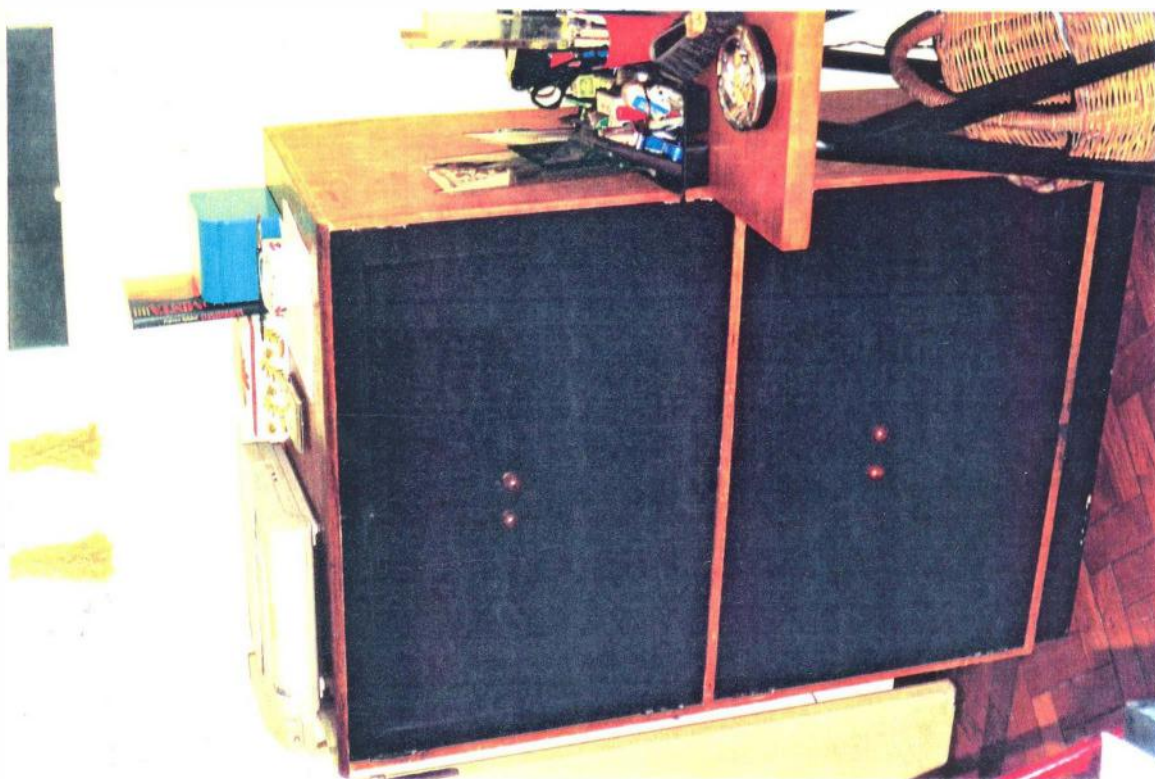
Conhecimento *similar* que faz Marcio escolher sua cadeira (il.23), que no entanto não é ‘ajustável’. Sua cadeira anterior era uma ‘cadeira alta’ acolchoada projetada ‘ergonomicamente’ para uso em mesas altas ou pranchetas. Ele a usava para trabalhar em sua antiga prancheta (il.24) que substituiu pela mesa de computador. A ‘cadeira alta’ (il.25), mesmo regulável em altura, não se adaptou as medidas da nova mesa. Por motivos econômicos, resolve não adquirir uma nova cadeira e descobre que a cadeira da penteadeira de sua mãe possui a altura do assento adequada a interação com a nova mesa. Desta forma, sua escolha se baseia em critérios antropométricos e não estéticos.

Vitor projetou o mobiliário do escritório a partir de raciocínios de modulação, que se expandia conforme a necessidade e o orçamento disponível. Além disso, compôs a sala a partir da compra de uma mesa e armário rústico de madeira escura, mandando a seguir fabricar sob encomenda cadeiras (il.26) e sofás (il.27) com mesma aparência, pois queria dar um ar rural na sala prolongada com plantas na varanda anexa.

Vitor assume esta ambientação a partir de contato com o campo rural, necessário à seu projeto de graduação em design que foi de máquina agrícola, e hoje é conhecido como orientador de vários projetos de máquinas agrícolas. As ambiências diferenciadas em estilos e funções estão coerentes com seu gosto para a casa: “cada ambiente uma particularidade”. Assim caracteriza o lugar da sociabilidade como “não industrial mesmo” em contraposição ao lugar do trabalho. Ele explica que acha “legal criar ambientes diferentes e unitários”. Neste caso, diferentes em funções e estilos e unitários no conjunto de móveis de cada cômodo físico, separando assim os signos atribuídos aos espaços na casa.

Esta consciência sobre a existência de valores simbólicos da ambiência configurada nos cômodos é expressa no jogo de combinações e diferenciações de formas, cores e funções de objetos e móveis.

Por causa da combinação de formas, Aracy manda fazer uma estante igual a de seu pai (il.28) para compor a biblioteca de seu escritório. O seu gosto pela ambiência de ‘vazios’ e espaços

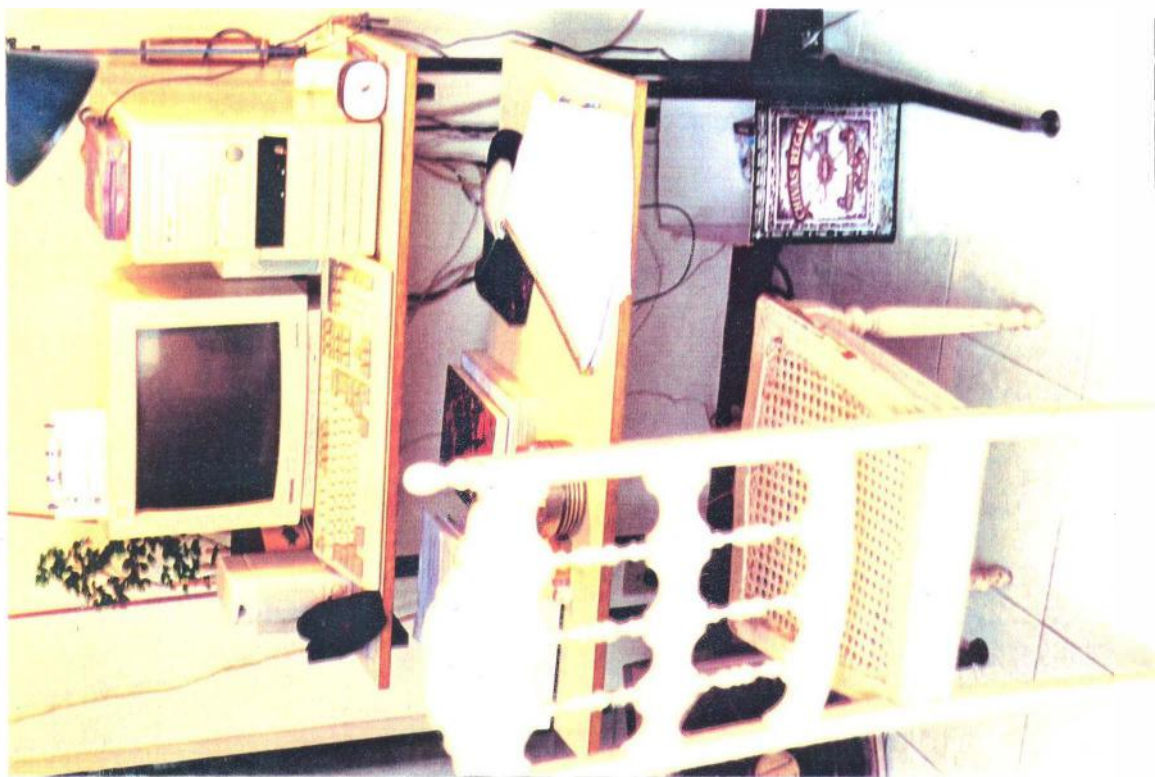


Il.21. 'Escritório' de Lúcio e Mônica. Fonte: foto do autor.

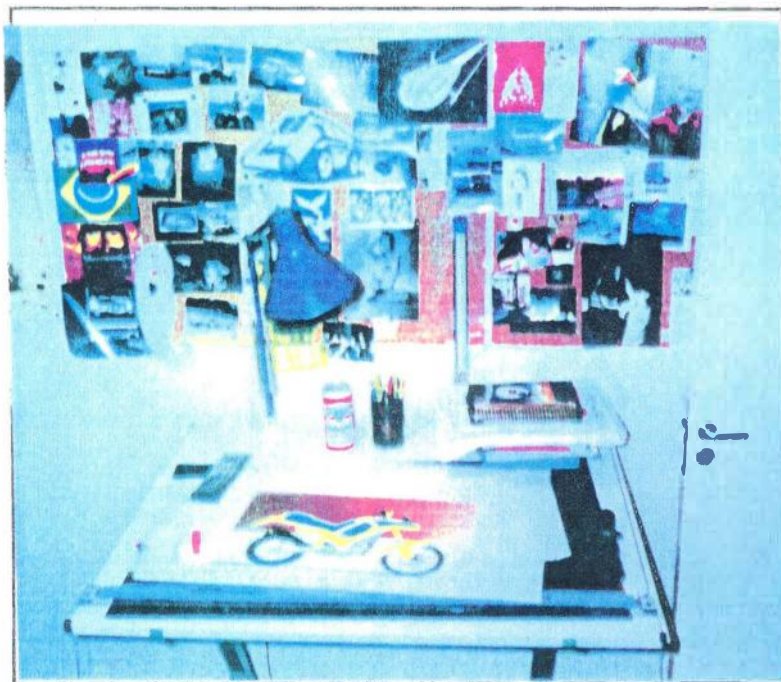


Il.22. Sala de Lúcio e Mônica.  
Fonte: foto do autor.





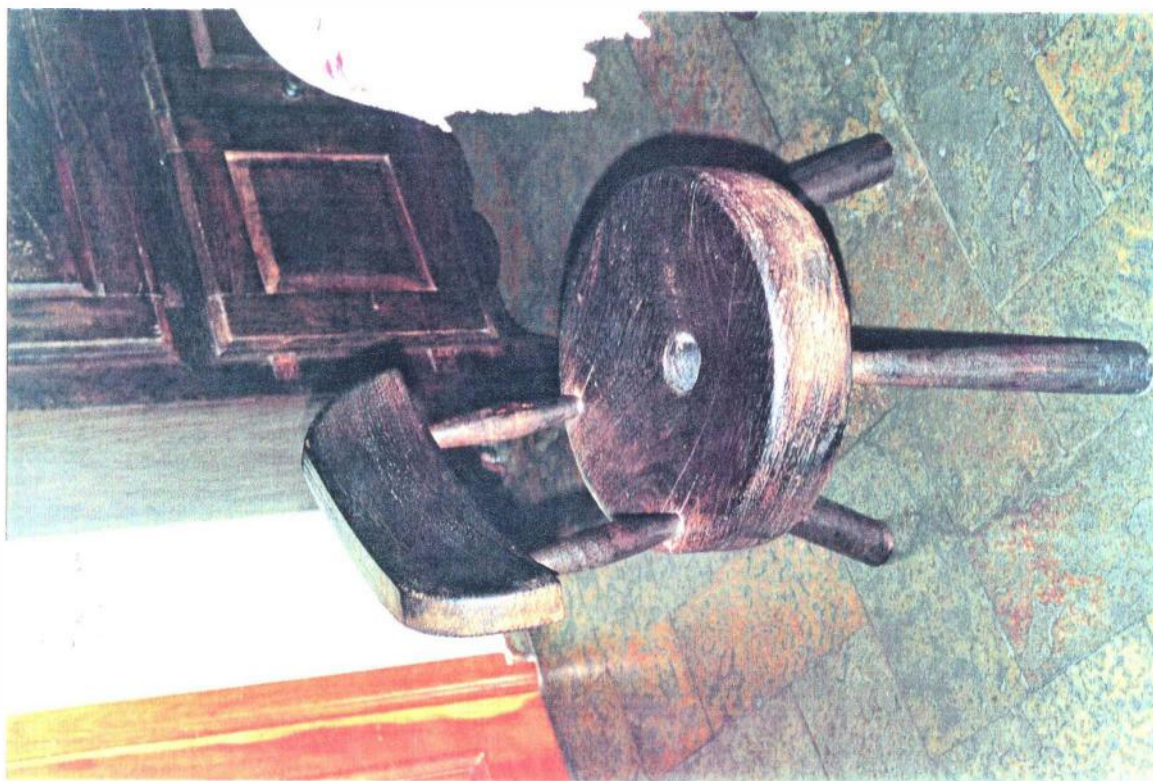
II.23. 'Escritório' / Quarto de Márcio. Computador , mesa e cadeira.  
Fonte: foto do autor.



II.24. 'Escritório' / Quarto de Márcio. Antiga prancheta.  
Fonte: foto de Márcio.



II.25. Antiga cadeira de Márcio.  
Fonte: Cálogo de móveis da M L Magalhães



Il.26. Sala de Vitor. Fonte: foto do autor.



Il.27. Poltronas de Vitor.  
Fonte: foto do autor.

amplos e simplicidade na decoração é complementado pelo gosto da madeira escura que configura um ambiente de 'lar antigo' ao apartamento. Aracy realizou esta combinação a três anos quando realizou mudanças de funções dos cômodos e as alterações nas portas e janelas do apto. Antes elas eram pintadas de branco, assim como os armários. Situação herdada desde o tempo que os pais dela moravam no apartamento.

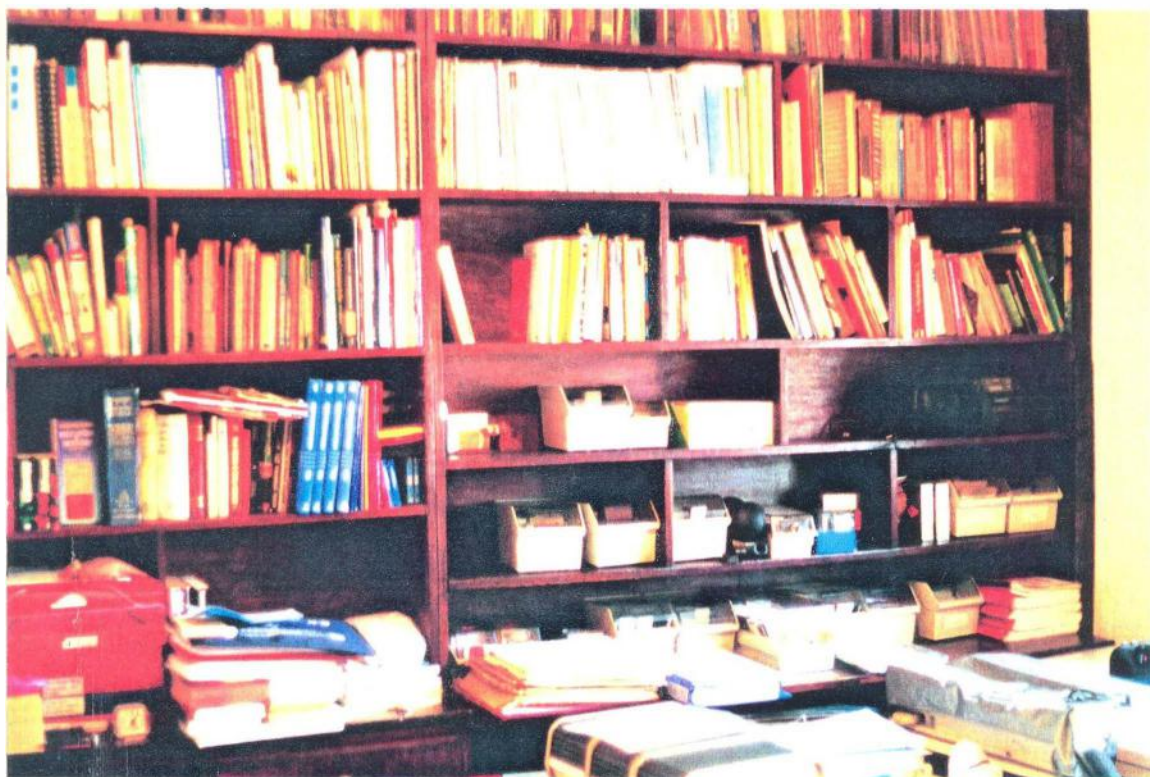
As portas e janelas foram raspadas e tratadas para escurecerem. Ela acha que não pensou numa combinação com os móveis 'antigos' herdados de parentes. Mas sim em realizar um gosto que está associado a uma significação de lar. Neste caso o uso de móveis antigos estão referenciados ao mesmo gosto. Seu estilo antigo é simbolizado pela madeira escura e não necessariamente por formas ornamentadas. Tanto que coloca na sala um armário em posição de destaque (il.29), que estava na cozinha, de linhas retas e superfície lisas. As duas laterais deste armário foram acrescentadas por ela e foram escurecidas. Este armário e os que ainda estão brancos, não foram escurecidos na época da reforma, por falta de dinheiro suficiente. Ela separou com as portas com vidro as áreas internas e de sociabilidade da casa. Mas unificou-as através do 'antigo' da madeira escurecida.

A unificação visual também é realizada por Lucio e Mônica. A sala e o escritório possui móveis do tipo Tok&Stok e são enquadrados em um jogo de contraste entre a madeira clara e o preto. Este jogo de combinações orientou a aquisição de móveis, como a cadeira preta da sala (il. 30), e a confecção de pequenos armários (il.21) no escritório. Esta combinação está simbolicamente representada por uma máscara pendurada na sala (il.9) que foi confeccionada por Mônica.

Henrique também 'unifica' sua casa pelo predomínio do uso visual da madeira 'natural'. Ele 'vê' esse material como mais apropriado para associar aconchego ao lar e "mais familiar". Lembra que não gosta de revestimentos que dão a aparência de industrialização, como a melamina. E enfatiza que "casa tem que ter cara de casa". Portanto esta "cara" é realizada através da madeira 'in natura'. Mas a idéia de que uma determinada materialização é mais apropriada que outra para um ideal simbólico de lar acarreta uma mudança no estilo de linhas formais.

Os móveis adquiridos ou os fabricados por ele são marcados por linhas retas e superfícies lisas, representando seu gosto pelo prático e funcional. No entanto Henrique colocou curvas nas janelas e assume esta tendência para completar a idéia de aconchego e a "cara da casa".

Em função deste ideal de lar, ele comprou o móvel no estilo antigo que apóia o telefone da sala. Diz que se tivesse mais dinheiro adquiriria mais móveis neste estilo, com madeira "trabalhada". Ele acha o móvel reto e simples de seu gosto anterior, "um pouco frio" e portanto inadequado para a sua nova concepção de lar. Por este motivo colocou uma 'sanca' no teto da sala: servir de



II.28. 'Escritório' de Aracy. Estantes. Fonte: foto do autor.



II.29. Sala de Aracy. Armário e porta com vidro.  
Fonte: foto do autor.

símbolo de um ideal de lar com 'aconchego' para sua família.

Seu gosto pelo prático, simples e funcional, ainda predominante na casa, vai aos poucos sofrendo influências de uma concepção de casa (e não apartamento), em que o lar é uma idéia associada a família e a sua permanência pelo tempo.

O aconchego apesar de referência direta ao uso de madeira 'ao natural' em alguns casos, é relacionado também ao despojamento visual tanto na decoração, quanto nas formas dos mobiliários presentes nos ambientes pesquisados.

A convivência com outros familiares no mesmo espaço doméstico provoca uma negociação de gostos e de prioridades no uso dos espaços.

Esta negociação por vezes afeta o mundo do trabalho e o seu lugar na casa.

Já verificamos estratégias de diferenciação e combinações físicas e simbólicas entre o local de trabalho e outras áreas da casa, através de suas materializações. Na maioria das decisões sobre esta materialização os entrevistados realizaram seus gostos.

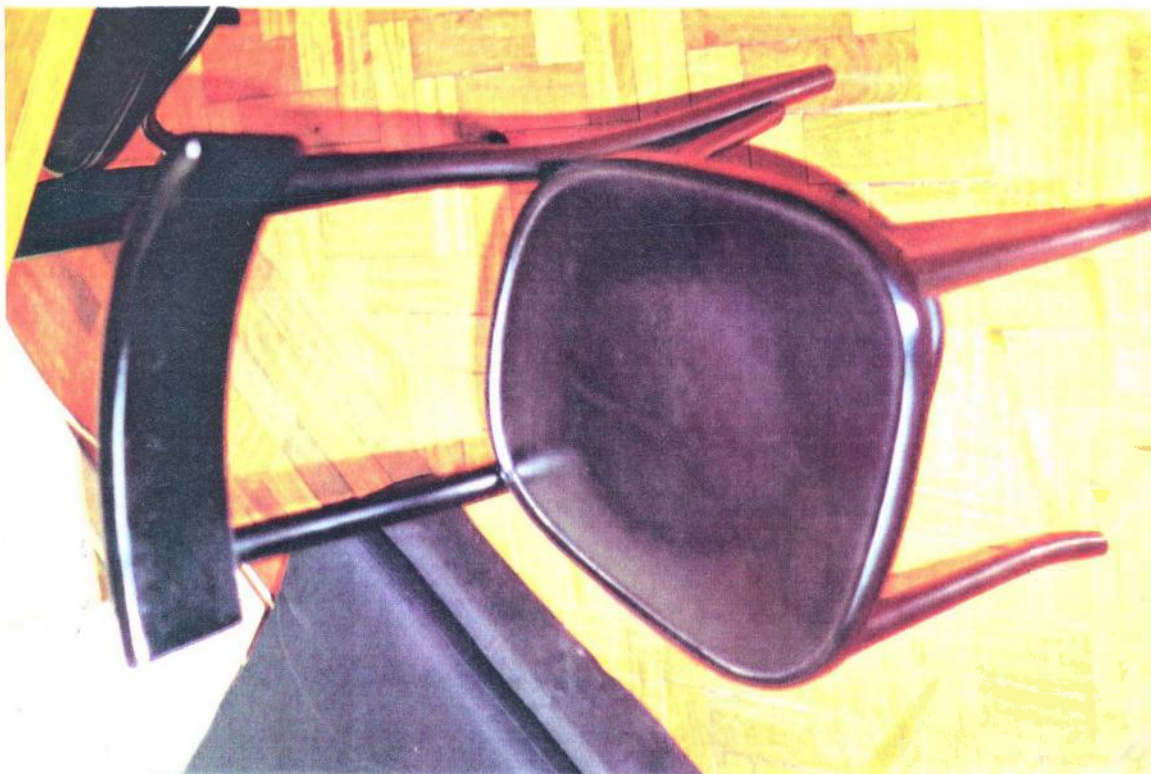
Mesmo sendo homens, Henrique e Vitor exerceram a maior influência sobre a ambientação de seus lares. Lucio e Mônica, ambos designers, possuem o mesmo gosto pela ambiência dos cômodos. Aracy, separada e Marcio, solteiro, compuseram os espaços sob sua responsabilidade com quase total ausência de negociação de gostos de terceiros.

Marcio, apesar de possuir um apartamento., ainda mora com irmão e mãe no apartamento comprado pelo pai dele. Seu 'escritório' é montado em seu quarto, que preserva a luminária (il.31) da época em que ali era o escritório de seu pai. A luminária pertencia ao antigo escritório e foi comprada por sua mãe, e apesar de dizer que 'odeia' a luminária em seu estilo e funcionalidade, a mantém em respeito a mãe. Os móveis da sala portanto são do gosto dos pais.

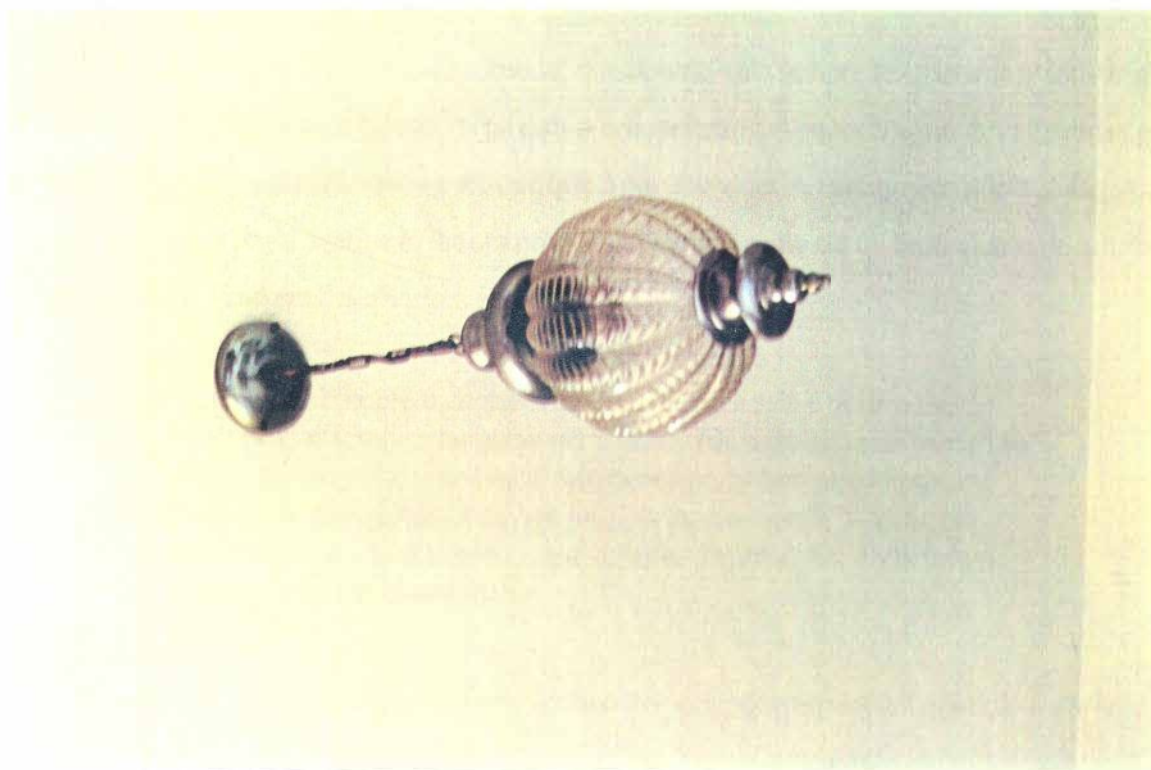
Magda negociou em muitos casos com o marido arquiteto e o filho, agora estudante de design. Ela classifica o marido de "muito tradicional" e diz que a existência da mesa e cadeira como 'sala de almoço' na sala é do gosto dele. Em todos os casos, as habilidades advindas com a profissão serviram para uma valorização de suas opiniões sobre a materialidade dos ambientes domésticos.

Mas, o gosto prático e funcional e o local na casa advindos da profissão e praticados no lar sofrem influências da convivência familiar e de outro signo de lar. A mudança de formas no gosto de Henrique é um exemplo dessas influências. Neste caso como em Aracy, revelam valores sobre um ideal apropriado por eles mesmos de outros mundos simbólicos, além daquele apreendido durante a formação universitária.

Entretanto, a principal influência sobre o lugar do trabalho em casa, está na priorização dos



II.30. Sala de Lúcio e Mônica. Cadeira de mesa . Fonte: foto do autor.



II.31. 'Escritório' / quarto de Márcio. Luminária do teto.  
Fonte: foto do autor.

usos dos cômodos. O 'escritório' em casa, nas casas aqui pesquisadas, sempre foram preteridos na hierarquia de prioridade de uso dos cômodos quando está em jogo um local só para filhos.

Vitor durante a 1ª pesquisa, preparava um berço no canto (il.32) de seu escritório, para o filho que estava para nascer. Na 2ª pesquisa ele revela que em função do crescimento do filho e de suas 'coisas', irão dar a ele um cômodo próprio. O cômodo atual que abriga o escritório possui uma varanda (il.33 e planta em anexo) em seus fundos. Sua área total disponível, portanto, poderá abrigar os móveis do quarto do casal e o próprio escritório, que assim ficaria na varanda. O cômodo atual do casal, passaria então a ser do filho. A varanda sofrerá reformas para esta mudança assim como a estante feita sob encomenda por Vitor. De certa forma, a privacidade do escritório e do filho é assegurada pela mudança, conciliando necessidades práticas e de valores de domesticidade da família.

Henrique me informa na entrevista de outubro que os móveis e o computador que configura seu escritório, irão para o quarto do casal. Esta manobra deixará livre o cômodo para ser ocupado pelos dois filhos, que antes dormiam com os pais naquele quarto. A mudança visa dar privacidade aos membros da família. O antigo cômodo que abrigava o escritório, foi escolhido para receber os filhos devido a uma varanda, localizada em seu fundo. Esta área serviria para a recreação dos filhos e a guarda de brinquedos.

O escritório de Aracy ficava no cômodo, que segundo ela sempre fez parte da planta original do apartamento. Tanto que quando seus pais o compraram, ali encontraram duas estantes para livros (il.34). A estas ela adicionou a estante que o pai usava em seu antigo escritório. Mas, Aracy diz que a localização do escritório lhe era prejudicial e explica que ele foi feito dentro de um "conceito de edifício" com um "escritório masculino":

Ou seja, que o homem chegava em casa, tinha a sala e tinha o escritório que ele fechava e ninguém perturbava. Ele trabalhava no escritório. Mas eu como mulher, meu escritório nunca pode funcionar direito ali. Porque as empregadas entravam pela porta adentro ali. Vinham perguntar o que era para comer, o que deixava de fazer. Ali, escritório de homem... não era incomodado.

Ela manteve seu escritório ali durante um bom tempo, porque também priorizava a privacidade e individualidade da filha e do filho. Cada um ocupava um dos dois cômodos que hoje são ocupados pelo escritório de Aracy.

Esta mudança ela realizou justamente na reforma que realizou há 3 anos. Isto foi possível após



Il.32. 'Escritório' de Vitor . Berço ao fundo . Fonte: foto do autor.



Il.33. Varanda do 'escritório' de Vitor.  
Fonte: foto do autor.



o casamento da filha e de sua saída da casa. Aracy então passou o filho para o cômodo que abrigava o antigo escritório e ocupou os dois cômodos. Nesta época é que mandou fazer a estante similar a de seu pai e transferiu as estantes encontradas no apartamento. Nesta mudança, porém preservou a privacidade do filho, alocando-o no ex-escritório masculino.

Magda também possui um filho e uma filha, que dividiam um dos três quartos do apartamento. Mas devido a especificidade sexual dos dois, decidiu dar um quarto para cada um. Desta forma, cedeu o cômodo que abrigava o escritório, seu e do marido, para o filho. As pranchetas e demais objetos e livros foram espalhados nos locais de trabalho a que já me referi antes.

Já Lucio e Mônica não possuem filhos. Mas dependeram de mudanças familiares para alocar um espaço próprio para o escritório.

Eles foram morar no atual apartamento de três quartos junto com a irmã e a mãe de Mônica. O casal ocupou o quarto em que atualmente fica o escritório (planta em anexo), enquanto a irmã e a mãe ocuparam cada qual, um dos demais quartos.

O escritório nesta época funcionava no fundo da sala, como já demonstrei acima. Só quando a irmã de Mônica sai de casa, é que Lucio e Mônica mudam de quarto e 'levam' o escritório para seu antigo quarto de casal. Este cômodo já servia como 'prolongamento' do escritório, pois o seu armário (il.35) acondicionava parte de livros e materiais de desenho. Atualmente 90% deste armário é ocupado com 'coisas' do escritório.

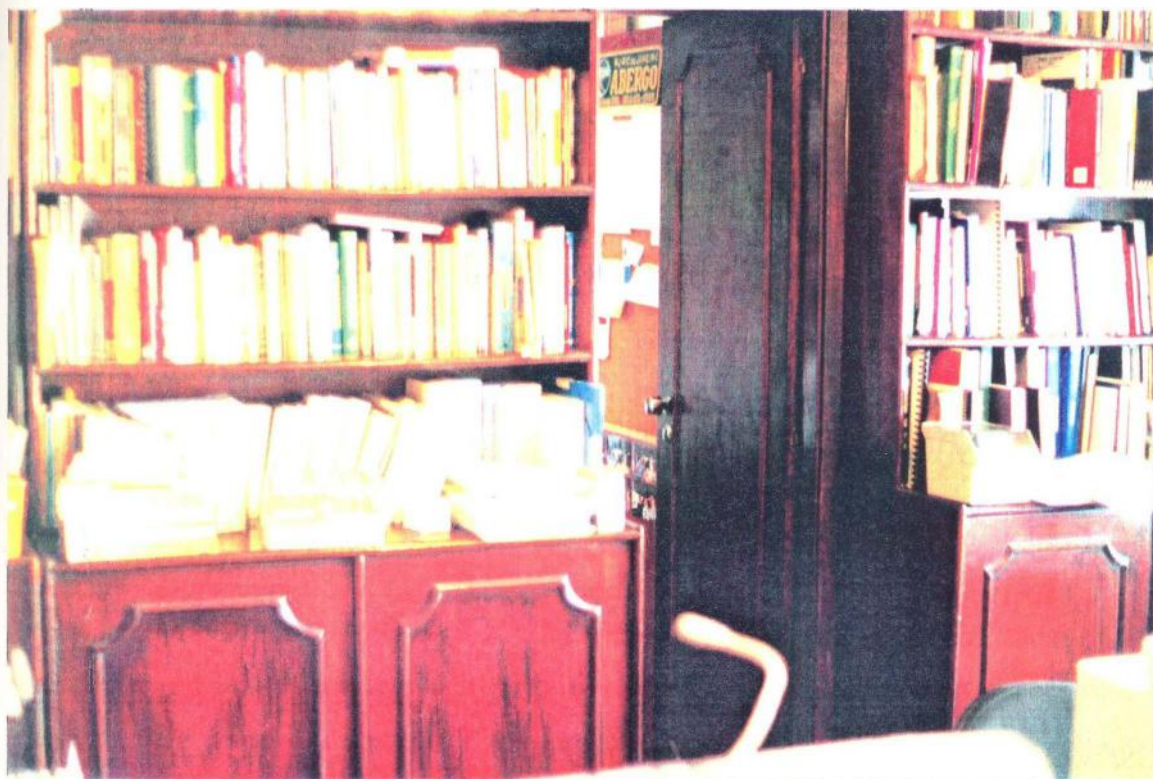
Portanto, em todos estes casos, a privacidade dos membros da família é priorizada e realizada de forma física na planta<sup>40</sup> do lar. Ao final da pesquisa, só três dos lares mantinham um cômodo como escritório.

### 3.10 Ethos e espaço

Hughes (1971) em sua análise sobre ofícios, localiza um estado de espírito do trabalho presente no lugar e no tempo destinado a sua realização. No caso dos docentes entrevistados, principalmente os de regime de 40 horas, a atividade profissional e suas influências morais estéticas, alargam essas fronteiras e o estado de 'ser professor'.

Responsabilidade e auto-disciplina relativas ao cumprimento de um papel social almejado; curiosidade e prazer como elementos vocacionais da personalidade; escolha das disciplinas segun-

<sup>40</sup> aqui uso o termo no sentido do físico e no sentido mental e abstrato. Representa assim o convívio dos valores atribuídos ao lar.



Il.34. 'Escritório' de Aracy. Estantes. Fonte: foto do autor.



Il.35. 'Escritório' de Lúcio e Mônica. Armário branco. Fonte: foto do autor.

do as especificidades de sua trajetória; e a presença da especificidade das mesmas disciplinas em seu ambiente doméstico, fazem parte da elaboração de uma individualidade, nos termos de Simmel (1976), que possui ainda como ponto comum a todos os entrevistados, princípios da corrente do funcionalismo.

O funcionalismo alemão engloba questões projetuais, morais e estéticas, caracterizando um *ethos* e uma visão de mundo nos termos de Geertz. Esta corrente de pensamento se desenvolveu no meio social acadêmico (na Bauhaus e na escola de Ulm) e influenciou o pensamento e a filosofia de formação de outros meios sociais acadêmicos, como a ESDI e a EBA/UFRJ, onde todos os entrevistados estiveram ou estão relacionados.

Apesar desta corrente funcionalista ter sido criticada e contestada, no meio profissional de Design, em seus canônes a partir dos fins da década de '70 no cenário mundial, ainda era a forte sua influência nas academias citadas na época de formação dos entrevistados (início dos anos '80), mesmo com as variações possíveis nestes canônes, devido ao tempo decorrido e as variações culturais locais.

É importante frisar que esta influência caracterizou a formação e boa parte do gosto dos docentes deste grupo, localizados no tempo e no espaço, ou nas instituições. Portanto, não é uma caracterização atribuída a todas as formações dos profissionais que se tornaram docentes em outras instituições e em outras épocas. Aqui localizo um *ethos* com vistas relacioná-lo ao ambiente doméstico e assim caracterizar especificidades na presença do trabalho e da profissão no espaço dos lares deste grupo.

Portanto, os elementos deste *ethos* se somam ao *ethos* dos docentes universitários locais desta área projetual, em momento de discussão sobre suas identidades e seus perfis técnicos ou estéticos e a atuação ideal frente a seu papel social que envolveria uma definição sobre sua 'qualificação': a reciclagem via mercado profissional ou via pesquisa acadêmica conforme a tradição das demais carreiras docentes de outras áreas.

Os parâmetros de projeto de design, advindos do funcionalismo alemão, simplicidade, economia, praticidade e 'limpeza' visual, tornam-se valores pessoais representados no ambiente doméstico dos entrevistados, que apresenta também as especificidades de conhecimentos das disciplinas de suas atividades profissionais de docência e de suas trajetórias. Estes parâmetros convivem com valores advindos de outros mundos simbólicos, e 'negociam' com eles a concepção e representação material da idéia de lar.

Estes elementos tornam-se um conjunto de signos manipulados no ambiente doméstico, cuja

funcionalidade nos termos de Baudrillard (1993), do arranjo e da ambientação expressam os valores mencionados e conseqüentemente são parte da representação do 'eu'.

## 4. OS PROFESSORES DE LETRAS

### 4.1 As pessoas e as características da pesquisa de campo

O objetivo deste trabalho é averiguar as relações entre cultura da profissão, cotidiano e espaço doméstico, conforme objetivos da dissertação. O segundo grupo de professores universitários pesquisados é definido aqui pela formação de graduação em Letras. Todos ministram ou ministraram aulas em cursos de Letras. Dois ministraram em tempo parcial na carreira, mas continuam atuando como professores de graduação.

Foram entrevistados oito professores, embora só seis espaços domésticos tenham sido analisados, devido ao fato de serem dois professores cônjuges e de outro estar em processo de matrimônio, viagem e arrumações do espaço para mudança. Neste último caso, considerei a entrevista realizada no local de trabalho, no concernente às questões da cultura da profissão.

Meu contato com alguns professores de Letras pertencentes a este grupo iniciou-se há mais ou menos seis anos, por intermédio de amigos comuns da UFRJ. Assim, como no caso do grupo de designers, escolhi inicialmente pessoas já ligadas às minhas relações sociais por facilitar a inserção no grupo pretendido e por economizar tempo, com vistas a cumprir prazos que me impôs sobre término do Mestrado.

Sem desconsiderar o grau de proximidade e amizade diferenciado que tenho com essas pessoas, a escolha também se deu por ser Letras a segunda maior incidência de formação entre os professores que fazem parte de minhas relações pessoais de amizades. Com isto poder-se-ia configurar em tempo hábil uma lista de possíveis entrevistados. No entanto, apenas três pessoas conhecidas por mim dão aula em graduação, enquanto as quatro outras dão aula em 1º e 2º graus. Destas, só há um homem. Esta predominância do gênero feminino nas profissões de Letras é uma característica marcante da área, que analisarei mais adiante.

A solução natural para compor um número mínimo de professores universitários no tempo dese-

jado, e facilitar os contatos e a aproximação, foi pedir a intermediação de pessoas já conhecidas por mim. Desta forma, contei com uma especial ajuda de Isadora, professora do ensino médio da rede federal, que dentre estas últimas, além de estar entre as de maior grau de amizade, vinha mantendo contato mais freqüente comigo e possui sua residência próxima à minha.

O grupo, então, se completou a partir de uma cadeia de relações sociais de Isadora, composta por professores de seu tempo de aluna universitária na UFRJ, com os quais ainda mantinha contato, e por duas colegas de faculdade. Com todos eles, eu só realizei o meu primeiro contato após conversa preliminar de Isadora em que ela explicava, em termos gerais, o tema da minha tese e indagava sobre a possibilidade de participarem como entrevistados.

No entanto, o que se constituiu como mais difícil não foi a aceitação em ceder uma entrevista, tanto que não houve recusas. Mas sim a dificuldade de 'agendar' encontros, devido as características do estilo de vida dessa categoria social e a mudanças gerais na vida dos entrevistados, que exporei mais adiante.

Dos oito entrevistados, seis se graduaram na UFRJ<sup>41</sup>. As outras duas pessoas (uma na PUC, Virginia, e outra na UERJ, Rebeca) são atualmente professoras do curso de Letras da UFRJ. Assim, todas tem em comum alguma relação com esta instituição, o que caracteriza até um certo nível, algumas questões analisadas junto aos entrevistados. Das seis pessoas acima citadas, duas dão aula em cursos de Letras fora da UFRJ (Corina, na UERJ, e Eva, na PUC).

Dividem-se ainda em aproximadamente três 'gerações': a primeira por volta dos 30 anos (Alex, Corina e Eva) com início da docência superior nos anos '90; a segunda por volta dos 45 anos (Roberta, Arthur e Rebeca) com início da Docência superior em fins dos '70 e início dos '80; e a terceira por volta dos 50 anos com início da docência superior no início dos '70 (Virginia e Carla).

Todos possuem mestrado, quatro estão cursando o Doutorado e só Virginia é Doutora, o que agrega um perfil de proficiência para pesquisa acadêmica às pessoas avaliadas.

Os oito, apesar de não se caracterizarem como um grupo no sentido de uma convivência conjunta de todos para determinados fins comuns, estão até certo ponto ligados por mais de uma rede de relações além daquela a partir de Isadora. Alex, Eva e Corina, da geração mais nova, já foram alunos da maioria dos demais. O primeiro agora é professor do setor de Língua Portuguesa de um Departamento da Letras, e tendo como colegas de trabalho Virginia, Carla e Roberta. Já Rebeca é professora do setor de Literatura do mesmo Departamento. Arthur, marido de Rebeca, dá aulas na Faculdade de Educação da UFRJ, mas já fez parte do mesmo Departamento.

<sup>41</sup> Ver tabela à frente.

il. n° 36 - tabela dos professores de Letras. n° 36 - tabela dos professores de Letras

	INST./ANO GRADUAÇÃO	IDADE	PÓS	DOCÊNCIA		DOCÊNCIA (outras) NÍVEIS HOJE - PASSADO	OUTRAS ATIVIDADES REMUN.	MAIOR TEMPO	MAIOR RENDA	RENDA PESSOAL	CONTRATO PROFISSIONAL
				INST. PÚBLICA	INST. PARTICULAR						
CORINA	UFRJ 1988 Literatura	31	M 1991-95 UFRJ Literatura Portuguesa	- UERJ • 1992 (subst.) • 1995 (concurso)	—	• Col. Andrews - 1996 (hoje) • Município 1987 • Esc. Port. 5ª e 8ª 1991/92 • CAP - 1995 - Subst.	• Free-lanceis Revisão de textos	Docência UERJ	UERJ	14 salários	UERJ 20h
CARLA	UFRJ 1970 Lingua Portuguesa	50	M 1991-95 UFRJ Literatura Portuguesa	- UFRJ • 1973 (subst.) • 1977 (concurso)	—	Vários (anos 70) • Jacobina - 71 onde estudou • Pedro II - 71 • Franco Brasileiro	Ñ	Docência	UFRJ	—	40 DE
VIRGÍNIA	PUC 1966 Lingua Portuguesa - Inglês	53	D COPPE M PUC 1970-74	- UFRJ • 1985 (concurso)	- PUC • 1970 - CUP	Vários (anos 70) • 1ª 1966 - ginásio • Estado - 1968 • Divina Providência - 1967 • CUP - 1974/81 (atual cidade)	Consultorias	UFRJ	UFRJ	20 Salários (só UFRJ)	40 DE
EVA	UFRJ 1988-1991 Linguística	28	M 1992-96 PUC Psico- Linguística	- UERJ	- PUC • 1992 com. e exp. Humanas (disciplina)	• CEAT - 1993-95 • Português • Linguagem e redação	—	Docência PUC	PUC	± 7.5 Salários (só UFRJ)	Horista
ALEX	UFRJ 1984-87 Lingua Portuguesa	32	D (em curso) M 1993-90 UFRJ	- UFRJ • 1994 (concurso)	—	• Colégio onde estudou - 1987 • Estado - 1988 • Bahiense - 1992 * (tudo 2ª grau)	Ñ —	Docência	UFRJ	14 salários	40 DE
ROBERTA	UFRJ 1972-1975 Lingua Portuguesa	44	M UFRJ 1977 D (em curso)	- UFRJ • 1979 (colaboradora) • 1980 (ingresso para docente)	• Velga de Almeida 1977-79 CUP 1977-79	• 1976 - Colégio	S • Revisão de teses - etc (freelas) • Consultoria a empresas - aula particular	Docência Freela é 15% do tempo	UFRJ	±25 salários (tudo)	40 DE
REBECA	UERJ 1975 Literatura	45	M 1978-81 UFRJ D UFRJ (em curso)	- UFRJ • 1980	—	• Colégio Militar - 1979 • Hélio Alonso	Ñ —	Colégio Militar	Colégio Militar	± 17 salários	UERJ 20h Colégio Militar 40h
ARTHUR	UFRJ 1972-1976	45	M UFRJ 1979 D UISP (em curso)	- UFRJ - EDU • 1980 - Letras 1989-91 - UERJ • 1984	—	• CAP - UERJ - 1984-88 • São Vicente de Paula - 1977-1980 • UNIVERSIDADE RURAL 1980-83 - Colégio Técnico	Ñ —	UFRJ	—	± 18 salários	—

il. nº 37 - tabela dos professores de Letras

	INGRESSO NA DOCÊNCIA 1ª VEZ E UNIV.	MORADIA ATUAL	MORADIA ANTERIOR	LOCAL DE NASCIMENTO	PAIS PROFISSÃO	CONJUGUE PROFISSÃO	LOCAL TRABALHO	CARRO	VIAGEM PARA O EXTERIOR	BASE ANTES FACULDADE	FILHOS
<b>CORINA</b> • 16/04 • 14/05 • 16/06	• Município - Primário 1987 - Concurso c/ amigas do normal • Esc. Port. 91/92 - indicação de amiga • UERJ - 1992 - indicação - subst. pelo prof. chefe pesquisa	Tijuca (AP) 91 - jun/1997 alugado Santa T. jun/1997 Próprio CEF	Tijuca (com os pais)	Tijuca Rio de Janeiro	• P - auxiliar de escritório • M - auxiliar de escritório		• Vila Isabel • Flamengo • Em casa	N	S a estudo	Normal (pública)	N
<b>CARLA</b>	• Monitora em L. Portuguesa - 70 • Monista em L. Portuguesa - UFRJ - indicação p/ ex. prof. • Substituta UFRJ - 1973 - convida- da por prof. sua • Deu aula no 2º grau/amigos	Botafogo (AP) próprio 1980	Gávea (dividia AP) 1978	Rio de Janeiro	• P - médico e prof. universitário • M - doméstica	• Cineasta	• Fundação • Em casa • No AP/Escola	S	Sim trabalho lazer estudos	Jacobina (arripia)	S duas
<b>VIRGINIA</b>	• 1966/67 - Ginásio Ipiranga (particular) • PUC - 1970 - entrou para p/ Mestrado Iá e recebeu convite de ex-professora sua	Fiamengo (AP) alugado (aluga o próprio)	Fiamengo próprio	Rio de Janeiro	• P - Direito • M - Contabilista (n nível superior)	• Médico Cirurgião	• Fundação • Em casa	S	Sim trabalho e lazer	Internato (Ed. Integral) Colégio de Freiras	S quatro
<b>ÉVA</b>	• PUC - Indicada para substituir horista doente por prof. da equipe de pesquisa de Vera Feitosa	Lins (AP) próprio	Lins (com os pais)	Rio de Janeiro	• P - comercário (funcionário) • M - funcionário da Mesbla / dona de casa	• Analista Info.	• Gávea • Em casa		Não	2º grau comum	S um
<b>ALEX</b>	• Monitor da UFRJ • 2º grau onde estudou a convite da diretora ciente da UFRJ/ 1987 • Estado - concurso / 1988 • UFRJ - 1994 - concurso p/ mestre	Marechal Hennes (c/família) 1990 casa	Marechal Hennes Realengo	Rio de Janeiro	• P - policial	• Letras (n prof.)	• Fundação	S	Sim trabalho	Colégio Port. Paixão p/ letras	N
<b>ROBERTA</b>	• Fez monitoria e bolsa • Convite p/ colaborador UFRJ-1978 ex-professora • Veiga - substitui colega de sua colega de AP. • CUP - entrevista	Laranjeiras (AP) 1996	Santa Teresa (própria) casa	Rio de Janeiro (Lins)	• P - militar reformado • M - "dolar"	• ex-prof. universitário de História	• Fundação • Em casa	S (fusca)	N	Normal (Mauas)	S duas
<b>REBECA</b>	• Convite p/ desempenho - UFRJ	Tijuca AP próprio	Tijuca (com os pais)	Rio de Janeiro	• P - comerciante • M - dona de casa	• Annando	• Em casa • UFRJ • Tijuca		Sim passeio	Instituto de Educação	N
<b>ARTHUR</b>	• Convite p/ desempenho - UFRJ	Tijuca AP próprio	Jacarepaguá (com os pais)	Rio de Janeiro	• P - comerciante • M - dona de casa	• Rosa	• São Gonçalo • Praia Vermelha • Em casa		N		N



As relações pessoais de amizade pessoal são variadas. Virginia e Roberta se conhecem há muitos anos e já trabalharam juntas em outros lugares. Alex é amigo de Corina e Eva, e os três são amigos pessoais de Isadora, que por sua vez, mantém relações de amizade com as ex-mestras Virginia e Carla. No entanto, desses eu só mantinha amizade com Alex e Corina.

Eu já tinha conhecido Eva no início de meu contato com o grupo de Isadora há anos. E Carla já tinha tido contato comigo em 1987, na época em que eu trabalhava para a UFRJ e fiquei responsável pela sinalização do prédio para um Congresso Internacional de Letras. Com os demais (Virginia, Arthur, Rebeca e Roberta) era a primeira vez que eu tinha contato. De certa forma, era também esta a sensação com Eva e Carla, uma vez que os contatos anteriores foram esporádicos.

Portanto, a relação do pesquisador com este grupo se deu com algumas diferenças em relação ao dos designers, todos amigos pessoais já há alguns anos. Os graus de proximidade e confiança com 'as pessoas de Letras' eram bastante diferenciados.

Com os designers, já mantinha amizade pessoal, as entrevistas, apesar de tomarem tempo em uma agenda apertada, puderam ser inseridas dentro da reciprocidade comum já estabelecida no convívio anterior. Para com os demais, vários fatores facilitaram minha aproximação e o estabelecimento de uma confiança para abrirem suas casas à minha visita e uma brecha em suas agendas, sempre lotadas.

A começar pela própria intermediação de Isadora, que me 'apresentava' como alguém de sua confiança e assim fornecia as 'credenciais' e os dados que me configuravam uma identidade inicial. Esta 'identidade' também foi abordada de outras maneiras, como quando acabei por descobrir junto com Virginia que conhecíamos outras pessoas comuns do 'metiê' acadêmico, como três professores universitários da área de Design.

O fato de minha ocupação profissional principal ser a de professor universitário ajudou a criar uma 'empatia' durante as entrevistas, percebida por mim através de expressões como "você sabe" ou "a gente". Desta forma, apesar de eu não ser do campo de Letras, era enquadrado em um "nós" mais amplo, alguém que provavelmente já teria passado por experiências no cotidiano do ser professor universitário e que conhecia e tinha vivenciado a mesma cultura da ocupação que eles vivenciavam. Como estavam falando de coisas, no tocante à cultura do ser professor universitário, que não pareciam difíceis de serem compreendidos, semelhantes até certo ponto à situação analisada por Becker (1993, p. 54), as entrevistas eram muitas vezes em tom de conversa animada e com tiradas jocosas sobre as situações narradas. A inibição raras vezes foi sentida por mim e, apesar de saberem que as declarações sobre o meio profissional em que vivem estavam sendo gravadas, não deixaram de expressar opiniões de críticas à categoria profissional e às instituições a que pertencem.

cem. Digo isso porque, apesar de seus nomes verdadeiros aqui não serem mencionados, é certo que poderiam ser identificados por pessoas muito próximas a elas e de seus convívios profissionais. Sem contar que ninguém se recusou a deixar fotografar seus ambientes domésticos, ainda que em alguns casos não se tenha fotografado toda a casa. Percebi aqui também (da mesma forma que no grupo de designers) uma clara intenção de aproveitar a oportunidade de deixar registrada suas opiniões em um trabalho que todos sabem o que é, o que significa para o pesquisador em termos de sua carreira, e em que meio social será lido ou onde estará à disposição. De fato, todos já passaram por este ciclo (na acepção de Hughes) profissional e de certa maneira possuem uma noção de que, na verdade, com os registros das declarações, poderão estar ‘falando’ para pares de um ‘nós’ ampliado, de professores a pesquisadores (ou aspirantes a) em geral.

Aqui, no entanto, cabe ressaltar que a satisfação, a descontração e a prestatividade com que me receberam, segundo apenas a minha própria sensibilidade e interpretação, contou com outras motivações.

Primeiro, estavam aquelas relacionadas com as próprias posições éticas em relação ao papel social do ser professor ou pesquisador, manifestadas durante as entrevistas, e às declarações, nos primeiros contatos telefônicos, de que não poderiam se refutar a ajudar uma pesquisa acadêmica de alguém (posição daqueles que estavam ainda por me conhecer).

Segundo, por uma questão de coincidência ou não, as pessoas entrevistadas estavam passando por momentos de mudança (em vários sentidos) em suas vidas, justamente no período em que se deu a pesquisa de campo. As próprias datas de minhas visitas tiveram de ser às vezes ajustadas diante destas mudanças; outro empecilho era a própria atividade da profissão, o que me deixou sem entrevistas de 1º a 20 de julho devido ao fato de ser a época de correções de trabalhos, relatórios e realização de ‘papers’ para os que estão cursando o Doutorado. Estas mudanças de vida incluíam separações ou crises conjugais, troca de moradia, decisões sobre a carreira e até casamentos (o que me impossibilitou, neste último caso, de contactar a tempo Alex, para conhecer seu espaço doméstico anterior).

Assim, pude perceber por vezes que as pessoas ao mesmo tempo, com maior ou menor grau de intensidade, acabavam por realizar balanços de seus ciclos anteriores de vida nos quais a profissão atuou como principal referencial. A intensidade era proporcional ao tempo de carreira da pessoa, e por vezes, durante as lembranças, manifestavam estar percebendo a situação vivida sob ângulos sobre os quais não tinham ainda “parado” para pensar, realizando, a partir daí, interpretações e conclusões, que pareciam não terem sido formuladas até então.

Além disso, por várias vezes com o entrevistado, eu manifestava as relações entre o cotidiano,

a profissão, o gosto e o espaço doméstico que tinha observado (feitas após as declarações e sempre na forma de indagações), o que servia de *feed-back*, por um lado, para mim mesmo e, por outro lado, para a pessoa, que demonstrava curiosidade não só com o tema da pesquisa, mas por reconhecer 'parte de si' e de sua vida representada em seu espaço de moradia. Posso arriscar afirmar que o caráter de 'reflexão pessoal' acabava por pernear a entrevista. Penso ser representativa a declaração de Roberta, ao se despedir de mim na porta de seu apartamento, de que tinha gostado da entrevista e que tinha pensado antes que só eu ia gostar.

Todos os que possuem o espaço doméstico aqui analisado contaram com pelo menos uma entrevista com execução de fotografias. Estas ficaram também condicionadas à quantidade de vezes que tive oportunidade de ir aos apartamentos e ao tempo concedido à entrevista em si. Algumas vezes pude realizar três visitas como em Corina e Virginia, e às vezes uma, como em Arthur e Rebeca e Roberta.

Nestes últimos, no entanto, o tempo de entrevista foi acima do normal, (em geral era em torno de duas horas), e as fotos de seus espaços ficaram limitadas ao tempo disponível e aos cômodos mostrados pelos donos. Apesar da cordialidade, é certo que me preocupei em não 'forçar' ir além dos possíveis limites da privacidade atribuídos por seus donos a seus lares (principalmente quartos), ou do tempo, tão caracterizado como exíguo, tomado com minhas visitas.

Não raro, aconteciam interrupções por telefonemas, problemas familiares ou visitas de parentes, que me constrangiam a me delongar com os registros.

Mesmo assim, as fotos colhidas auxiliaram-me a lembrar de observações minhas no local e a mostrar detalhes não observados, mas que colaboraram para consolidar minhas interpretações, exatamente como ocorreu com Heye (1979, p. 138) sobre objetos nas estantes dos moradores de Mata Machado.

Entretanto não dependi só das fotos. Também aqui adotei como procedimento desenhar plantas-baixas dos espaços visitados em casa, com seus móveis e objetos principais logo após as entrevistas, (em apenas um dos casos ocorreu na manhã seguinte) e enquanto minhas lembranças estavam 'aguçadas'. Deste modo, houve ocasiões em que, previamente sabendo da possibilidade de uma visita posterior, realizava a observação e o desenho primeiro e tirava as fotos dentro do que fosse possível mais tarde. Este procedimento também visava selecionar o que poderia ser prioritário para caracterizar o espaço e, a partir da receptividade sentida, solicitar a permissão para fotos. Mas, devido às limitações já narradas acima, há espaços nas plantas em anexo que não possuem registro fotográfico. Apesar desta diferença de abrangência de acesso aos espaços, creio ter sido possível atingir os objetivos da pesquisa.

As entrevistas foram realizadas entre meados de abril e início de agosto de 1997. Nos casos em que houve mais de uma visita, com a mesma pessoa, houve intervalos de até um mês entre uma e outra, devido à 'agenda' já mencionada. Durante este tempo de 'campo', aproveitei para rever e ampliar minha bibliografia. Descobri que a análise das fitas era longa e requeria paciência, pelo constante retorno e pelo esforço em identificar frases e termos ditos muito rapidamente.

O uso do gravador, como já disse, iniciou-se nesta minha pesquisa a partir deste grupo de Letras. Mesmo assim, nas primeiras entrevistas com Corina e Virginia, ainda usei o método de anotações a mão e seleção de informações adotado no primeiro 'campo' com os designers. Isto fez com que Virginia, ao observar as minhas anotações, se admirasse pela "organização" que via em meus papéis. Mais tarde, em outra visita, comenta críticas a uma pesquisa na qual o pesquisador não usou métodos confiáveis de anotação de dados a mão ou por gravador. E me vendo tirar o gravador da bolsa e dizer que agora precisaria usar aquele instrumento, ri da minha redenção a um dos métodos mais usuais.

Este fato ilustra em parte as especificidades dos entrevistados conforme comentei na introdução, pois por vezes durante as conversas fui indagado como estava usando métodos, salvaguardas, conceitos e autores para a minha pesquisa e recebia sugestões e comentários. Refiro-me a comentários como os de Eva, que observou, quando comentava sobre situações de mudança de postura formal, que tinha alterado a empostação de sua voz a partir do gravador ligado, ou os de Roberta quando por curiosidade me pergunta se eu iria entrevistar o casal junto ou separado, e concorda comigo que dependeria do tempo que conseguissem me disponibilizar. A maioria se preocupou com a possibilidade de ocorrer algum mal entendido por minha parte ao analisar os dados. Entretanto, ao esclarecer que contava justamente com Isadora, como revisora da dissertação e como pessoa ligada a elas e ao campo de Letras, tranquilizaram-se confiando no contraponto da amiga e ou ex-aluna.

Porém, não contei apenas com Isadora para realizar uma 'triangulação' de fontes. Não contei com bibliografia específica sobre o 'campo' (na acepção de Bourdieu, 1968) acadêmico de Letras, mas com conversas com outras pessoas de Letras não relacionadas neste grupo.

Sempre que possível esclarecia o conteúdo de informações colhidas nas entrevistas e 'balizava' minhas primeiras interpretações com Isadora (que assim tornou-se uma informante valiosa) ou com, em algumas 'saídas' de lazer, amigas do meu círculo original de amigas de 'pessoas de Letras' (e também amigos de Isadora). Maria, Lenira e Liz também cursaram a UFRJ e foram alunas da maioria dos professores das duas últimas gerações. São professoras de Letras e, embora Lenira e Liz dêem aula em 2º grau, auxiliaram por sua experiência no referido Campo. Entrevistei

também a professora Liliana Cabral, atual diretora do Departamento de Letras da PUC, com a finalidade de caracterizar aquela instituição no tocante a questões ligadas à carreira, ao corpo docente e ao discente, e assim também auxiliar a caracterizar a UFRJ por diferenciação de ‘perfis’ institucionais relacionados nas questões analisadas. Quanto à UFRJ, creio que me é suficiente a caracterizar somente nas mesmas questões consideradas pertinentes à pesquisa e a partir da própria visão das pessoas entrevistadas, que a possuem como eixo comum. Embora volte a enfatizar que o objeto de estudo aqui não é a faculdade de Letras da UFRJ, a qual funciona somente como contexto que até certo ponto influencia e dá sentido a alguns dados da pesquisa.

#### 4.2 Escolher ser

Nos estudos de Becker (1970), a opção por engenharia já se apresentava como alternativa viável para escolha de uma profissão por jovens da classe média, bem antes do momento de definição da graduação a ser cursada.

‘Letras’, apesar de não ser um campo novo no Brasil e poder habilitar o indivíduo para diversas ocupações profissionais já, há algum tempo, tem sua imagem social principal associada à formação de professores de literatura e português. Durante muito tempo, a associação com intelectuais e escritores também esteve tradicionalmente presente. No entanto, o campo de Letras sofreu mudanças nas últimas décadas, em função do crescimento de ocupações profissionais demandadas pelo mercado, da ascensão e do declínio do prestígio social e financeiro de suas ocupações e dos movimentos de interdisciplinaridades com outras áreas de conhecimento, como demonstrarei mais adiante.

As pessoas do grupo de Letras aqui relacionadas pertencem a níveis variados das camadas médias do Rio de Janeiro e suas escolhas profissionais, processos de identificação e internalização com o campo de Letras apresentam algumas especificidades relacionadas ao campo em si e a seu contexto social de época.

Letras não era um campo totalmente desconhecido para os entrevistados e para seus meios familiares. Mas o campo era visto segundo as imagens acima descritas e muitas vezes associado a um “caminho natural” para mulheres, com mais ou menos intensidade, conforme a época. Mesmo hoje, apesar de a noção de “caminho natural”, – como nos tempos de Virginia e Carla –, ter-se modificado, ainda é predominante a presença feminina nas graduações.

No caso das entrevistadas, este fator é influente, mas não o único. Há outros que, conforme o caso, influenciam tanto quanto, e formam com ele um contexto de possibilidades no qual as pesso-

as têm de tomar uma decisão baseada em coerências com um trajeto ou em formas de evitar conflitos.

Sobre o início, há lembranças de práticas de dar aula para colegas ou de gostar de “brincar de dar aula” como Roberta que desde pequena gostava especificamente de “ensinar a língua” e brincar de “ser professor de português”. E, apesar de não saber por que, acaba por lembrar de um tio, professor de história e dono de uma escola para crianças, que tinha uma presença “marcante” para ela, e de comentários sobre a avó que era professora. Ela acredita que o desejo de ser professora “ficou realmente” e superou outras tendências de ocupações, até o Curso Normal, e diz que portanto era uma coisa que estava presente “vocacionalmente, digamos”.

Já Arthur diz não acreditar em vocação, mas alega que “foi uma coisa de que sempre gostou”. Além do fato de gostar de dar aulas para colegas, de escola ressalta outros motivos:

Eu acho que, por ser filho único e bastante isolado, eu sempre tive muitos problemas de relacionamento na escola e então eu acho que o fato de saber ensinar me aproximava. Eu acho que era uma maneira de eu me aproximar das pessoas, entendeu? Então na escola eu sempre gostava de explicar, aos meus colegas, a matéria. Mesmo no primário.

Ele acha que por isso deve ser “o único sujeito” que já ganhou a “medalha de melhor colega”. Mas mesmo aí já aponta a presença de um atributo de personalidade que mais tarde vai relacionar como parte do ‘ser professor’. Vê nesta ‘brincadeira’ de ensinar, um certo prazer, “algo narcisista”, em que creio os demais, nessa interação face a face, atuariam como uma platéia, tanto que mais tarde o teatro aparece como alternativa a Letras, no qual ele observa que também poderia ter-se saído “razoavelmente bem”. Opção que se colocará similarmente para Roberta.

Virginia e Carla também deram aula antes da faculdade. Mas outros fatores também foram importantes, como uma boa base cultural e educacional da Instituição de ensino que cursaram e alguns casos de desempenho individual de professores em determinadas disciplinas, que auxiliaram o início de um processo de identificação e internalização com o campo de conhecimento.

Carla alega que foi no Jacobina, colégio com uma “gama de cultura fantástica”, que descobriu sua vocação, e onde ficou “tão encantada com as aulas de literatura, com as aulas de estilística, de língua portuguesa”. Lembra que um de seus professores na época, que por vezes, por não gostar de gramática, a colocava para ‘dar aula’. Essa atitude do professor era de reconhecimento pelo desempenho de Carla, filha temporã, 16 anos mais nova que as irmãs, tendo sempre aproveitado as condições financeiras proporcionadas pela família para se dedicar aos estudos. Havia um terraço

na casa dos pais, onde por vezes se isolava para estudar. Parte de sua motivação para estudos também adveio por, até certo ponto, corresponder às expectativas familiares de acúmulo de capital cultural, em especial pela figura do pai, emérito cirurgião e homem que gostava de estar entre seus livros, imagem que ela me mostrou por foto. Portanto, o desempenho sempre foi sua tônica da forma de atuar durante seu trajeto em direção à profissão. Isto é exemplificado pelo fato de ter relatado uma dispensa sua das aulas por professores de curso pré-vestibular, que avaliaram que com apenas uma bibliografia indicada ela poderia seguir bem os estudos preparatórios, e pelo modo como enaltece as qualidades de professores que, desde a época do Jacobina, lhe serviram como modelo de ser professor: “em primeiro lugar a competência” e, em seguida, relaciona o caráter.

Virgínia também teve apoio e condições financeiras da família. Estudou em um colégio de “boa base cultural”, o Sacre Coeur de Jésus em Laranjeiras, comandado por freiras, para onde foi mandada aos 12 anos, de Resende. Moraria com tios que lhe pagariam os estudos. Os pais lhe desejavam uma boa educação, e sua mãe, diz, tinha frustração de não ter chegado à faculdade. Apesar dessa expectativa familiar, Virgínia não se dedicava afincamente aos estudos. Chegou a dar aula de Língua Portuguesa aos 12 anos para Jardim de Infância durante as férias, mas diz que nunca tinha pensado em ser professora.

Não pensava em nenhuma ocupação profissional específica e só terminou o 2º grau, devido a um acordo feito com o tio, que só lhe cobraria estudos obrigatórios até aí, e depois se não quisesse fazer faculdade retornaria a Resende.

Este fato, de aparente falta de interesse nos estudos para um fim, possui um contexto que Virgínia vai lembrando aos poucos. Ela detestava estudar, principalmente quando era exigido ler muito e decorar texto. No entanto, só mais tarde quando uma freira conseguiu descobrir que ela tinha problemas de vista é que se esclareceram suas dores de cabeça, o ficar vesga durante leituras e seu comportamento irrequieto. Além disso, morava com uma prima “muito estudiosa”, com a qual era comparada constantemente. Por não ver condições de competir com a prima, já que exigiria muita leitura e dedicação, e por achar “que tinha outras coisas para fazer”, como jogar botão com o primo, ela desenvolveu uma ‘estratégia’ para “bater nessa competição” e se sair bem:

Eu tive que desenvolver rapidez de ligações e raciocínio, relações e coisas assim. Eu vejo hoje, daí eu gostar da prova de Latim e Literatura Brasileira, que eu gostava muito de poesia e tinha um negócio de você reconhecer os poetas pelas características do texto, eu lembro disso no colégio.

Conclui então que com isto conseguiu “uma forma de ser inteligente”.

### 4.3 Primeiro momento de escolher ser

Apesar da experiência de dar aula<sup>42</sup>, das disciplinas da área de Letras de que gostou e da grande ênfase em Humanas de seu colégio, Virginia acha que seguiu para Letras por ser “coisa de mulheres, vai que vai na valsa”. Não pensava em ser professora, e Letras “não era nem moda, era profissão de mulher”, um “caminho natural”. Resolve seguir este caminho junto com as demais amigas na graduação da PUC, pois “era muito natural uma menina do Sacre Coeur ir para PUC”.

Havia outra habilidade que desenvolveu no colégio, que não tinha levado a sério como opção. Desenhava, e bem<sup>43</sup>, pessoas amigas. Porém, apesar de não lembrar direito, diz que a família lhe falava que ser artista “era feio, não era profissão bonita”, e que esse “meio não é bom. Meio de artista é horrível. Vai fazer Letras que é melhor”. Mesmo que em forma de comentários, a família auxilia para que Letras seja um caminho natural e coerente com um estilo de vida mais aceitável.

A escolha do curso de graduação torna-se o primeiro momento de definição, mais concreto, sobre o tipo de profissão com que essas pessoas irão marcar sua identidade social, suas possibilidades de se posicionar na estrutura social, seu sustento financeiro e de confrontos de coerências com habilidades e gostos desenvolvidos até então.

Roberta, Corina e Rebeca seguiram o curso Normal, também considerado tradicionalmente uma formação, em nível de 2º grau, que é um “caminho natural” para mulheres, garantindo sempre condições de um emprego inicial como professora do 1º segmento do 1º grau.

Entretanto, é só durante o Normal que Rebeca decide ser professora, pois “não era uma coisa fechada”. Contribuiu para isto a boa equipe de professores do Instituto de Educação, que cursou, e o ensino de Literatura que “era muito forte”. Lembra que gostou especialmente de uma experiência pedagógica de sua professora Dirce Riedel: “acho que gostei de ser aluna e achei que gostaria de passar para outras pessoas essa experiência também. Agora eu sempre gostei, né! Mas não sabia o que queria fazer com isso”. A partir daí, vários professores com seus desempenhos contribuem para uma imagem profissional a ser seguida. Querendo especificamente ser professora de Literatura, Rebeca escolhe a UERJ, pois a grade curricular na época oferecia oito períodos de literatura, enquanto que a UFRJ, “somente quatro”. A outra razão é que o curso era à noite e

<sup>42</sup> “Sempre gostei de dar aula de português” – lembra

<sup>43</sup> Ela me mostrou os desenhos originais de rosto de pessoas, que avalio, por ser professor de desenho, como de boa qualidade.



pensava assim em trabalhar durante o dia.

Corina tinha dúvidas quanto a ser professora durante o Normal pois pensava em fazer Jornalismo, profissão que via também ser coerente com seus hábitos e gostos por leitura. Letras foi escolhida inicialmente pensando em aumentar sua base cultural e assim permanecer com essas duas alternativas profissionais por mais algum tempo. A UFRJ apresenta-se viável como instituição de grande status, de qualidade e por ser pública, uma vez que sua família teria dificuldades financeiras para lhe pagar os estudos.

Já Carla, apesar das boas condições financeiras da família resolve cursar Letras na UFRJ, porque queria estar financeiramente independente do pai, e “por ser a melhor”. Empenha-se como se fosse a única opção e, apesar de o pai não acreditar nas chances, passa em 1º lugar. Sua decisão por Letras firma-se de forma coerente e natural com o desempenho no colégio<sup>44</sup> e com o gosto desenvolvido por literatura, após desistir de pensar na medicina como alternativa. Assim faz, por não querer uma disputa em família: o pai era cirurgião de renome e premiado. Além disso, o próprio pai a desincentivava, pois achava inadequado ser médico para mulher, devido à circulação noturna para atender pacientes.

Eva, de forma semelhante à de Corina, não poderia contar com auxílio financeiro dos pais e, além de Letras, pensava em fazer Comunicação Social ou Medicina. A última por ser de maior prestígio financeiro e social e a penúltima por ter ascendido de status nos anos ‘80, época em que faz o vestibular. Seguir Letras não foi uma decisão fácil, pois já sabia que “tinha a questão financeira, que era complicada”. Nessa época, o desprestígio social e financeiro da profissão de professor já era situação que vinha se caracterizando progressivamente há alguns anos. Mesmo assim chega a fazer um curso de formação de professores antes da faculdade. E acaba por se decidir por Letras porque sempre gostou muito de ler e escrever e, assim, ao escolher Literatura, chegaria a escrever livros ou romances. Além disso, alega que sempre gostou “da área de Humanas”. Passa no vestibular da PUC e da UFRJ, mas entra para esta última por condições financeiras. Não houve aqui nada relacionado a algum tipo de ‘caminho natural’ de possibilidades para mulheres. Tanto que a desvalorização das profissões tradicionalmente associadas a Letras, leva o pai dela a indagar, sem ser contra, por que não tinha aproveitado o gosto de ler e escrever para escolher Direito, profissão de maior prestígio financeiro e social.

Quanto aos homens, os gostos pessoais e os desempenhos de Mestres são relacionados à escolha. Arthur, como Roberta, tinha o teatro como desejo paralelo. Mas resolve seguir para Le-

<sup>44</sup> Não havia lá a área de exatas, mas só humanas.

tras, pois pensava ser o caminho mais rápido de conseguir um emprego, “era uma coisa mais objetiva”, e depois se quisesse faria até teatro. Mas ele também alega que sempre gostou muito de ler, e que a escolha “não foi bem ser professor”. A seguir, lembra que seus pais eram:

...pessoas que não tinham ‘estudos’. Mas, por exemplo, eu tinha uma boa condição. Meu pai era comerciante. Então comprava os livros, apanhava, lia. Eu acho que na minha cabeça era uma forma também de ascensão social. Social não digo, porque meu pai tinha uma boa condição, ele era comerciante. Tinha dois armazéns. Então a questão não era econômica, mas eu acho que também ... é, a nível de status, (...) assim da figura do intelectual.

Cita estudo de Micelli sobre a origem social do intelectual brasileiro e diz que esta figura está no imaginário de nossa cultura. Mas ressalta que a intenção de ser professor, apesar de tudo, estava presente. Seus pais possuíam outras expectativas sobre sua profissão, mas não se manifestaram contra, respeitando sua escolha.

Alex, como Eva e Corina, não podia contar com auxílio financeiro da família e, além de privilegiar a entrada em instituições públicas, passou por conflitos para decidir-se por Letras, frente a outras opções de áreas mais rentáveis tradicionalmente, como Direito e Medicina, e a outra área que sobe de prestígio nos anos ‘80, a informática, “porque era o *boom* do momento”. A opção por Direito também era devido a experiências com as pessoas pobres, quando trabalhava na Igreja e verificou injustiças no acesso às leis.

No entanto, ele já queria dar aula desde o 2º grau devido à “paixão por literatura” provocada por desempenho de dois professores, homens. Assim, pensando em conciliar a paixão e a necessidade financeira, resolve inicialmente se formar em Direito e dar aulas de literatura como ‘hobby’. Mas como não tinha condições de se sustentar durante o curso, pensou em fazer Letras, primeiro, para ter logo um emprego, dar aula e se sustentar para o curso de Direito. Achava que um emprego para dar aula em Letras seria mais fácil de conseguir do que se fizesse Direito: “Porque se eu fizesse Direito e entrasse nesta disputa do mercado, eu nunca mais teria tempo de fazer Letras”.

Eva, Alex e Corina optaram por Letras em época de desvalorização constante de uma das principais profissões associadas a este campo. Por não contarem com condições financeiras da família, optaram por instituições públicas e possuíam como alternativa campos tradicionalmente de maior prestígio social e financeiro ou os novos em ascensão. Mesmo sem pressões diretas, as expectativas dos familiares e amigos sobre a situação financeira está presente através de comentários e questionamentos:

As pessoas ficavam intrigadas porque escolhi fazer Letras. Já que tirava boas notas e era considerada ‘CDF’, por que ser professora? Podia ter escolhido qualquer coisa que desse muito dinheiro e você ... não foi essa escolha. Assim por que eu não tinha ido trabalhar numa grande empresa? (Eva).

A lógica de escolher, segundo sua capacidade, profissões mais rentáveis e que por isso, supostamente, requerem mais dedicação, pois são mais difíceis, faz com que seja atribuída ao profissional de Letras a imagem de menor dedicação e de maior facilidade de passar no vestibular. Alex chega a dizer que “o estigma de vestibular é muito presente”, relacionando este ponto como um dos componentes do estereótipo atribuído ao campo e suas profissões.

Eva diz que, em sua época, havia pessoas que foram para Letras porque era mais fácil de passar (por causa da relação entre quantidade de vagas e candidatos) e porque só queriam um diploma universitário. No entanto, o marido dela, que estudou com ela no período do vestibular, reconhece que a mulher estudou mais que “um cara da Engenharia”.

#### 4.4 Internalizar ‘Ser’ durante a faculdade

Corina só resolve ser professora quase dois anos depois de ter entrado na faculdade e, apesar de dizer que “não foi uma coisa que me desse conta não, foi repentino”, lembra de ter gostado de Letras, devido às aulas de professores de Literatura Brasileira e de alguns de Língua Portuguesa. Além disso, participou do centro acadêmico da faculdade e conversava sobre o campo com os colegas mais velhos. Neste processo passou a escolher aulas com professores que considerasse mais atualizados, já exercendo um critério de qualificação e diferenciação que terá relação com sua avaliação moral posterior do ser professor.

Esta internalização a faz mudar do projeto de usar Letras apenas como base cultural para cursar o Jornalismo posteriormente, e assim o ajusta relacionando com o curso Normal de seu 2º grau.

A entrada para a faculdade provoca mudanças em projetos, que estão relacionadas à internalização do campo a partir de desempenhos de professores, contatos com o meio social, recuperação de coerências com anseios e gostos anteriores, e também em alguns casos pelo acesso à informação sobre mundos sociais e culturais exíguos em seus meios sociais de origem.

Neste último caso, este contato pode servir tanto para descobertas e mudanças de gostos, quanto para instrumentalizar a pessoa a fim de desenvolver ‘tendências’ de gosto<sup>45</sup>.

<sup>45</sup> Aqui no sentido mais amplo, de Bourdieu (1968).

Para Roberta, “pessoa da Zona Norte”, foi uma “mudança radical” passar para a UFRJ. Ela lembra que cursou o Normal em Manaus e lá ‘não tinha atividade cultural’, e a UFRJ representou um outro universo.

Eu mudei bastante: gosto, como pessoa, tudo, tudo. É claro, guardo raízes, que agora cada vez fico mais velha, elas vão aparecendo mais claramente. Valores, aquela coisa básica, né! Digamos que eu não tivesse gosto, entendeu? Também tem isso. Eu não tinha um gosto. Não tinha vivência.

Esta ampliação de horizontes com outros mundos sociais através de um deslocamento geográfico na cidade<sup>46</sup>, também marca a trajetória de Alex e Arthur: o primeiro residindo em Marechal Hermes; o segundo, residiu em Jacarepaguá.

Arthur acha que seu gosto mudou, no sentido de ter-se instrumentalizado, o que possibilitou um acréscimo de elementos culturais. Define-se com um gosto amplo, que vai desde a cultura de massa à arte erudita.

Já Alex, que conheceu novas pessoas e lugares, passou a ir a teatro e a eventos culturais grátis. Exemplifica com a “tribo de Rock’n’roll” que conheceu em Saquarema e o fez gostar desse gênero musical. Diz que antes “não sabia, não prestava a atenção”. Sobre estas mudanças de gosto e socialização afirma que “a faculdade me alertou, me iluminou alguns caminhos, que eu não conhecia”. Mas a instrumentalização de gosto também ocorreu, tanto que ampliou e apurou seu gosto anterior por MPB.

Eva, apesar de ter residido na mesma Zona Norte de Roberta, pensa sua experiência com a faculdade também mais como uma instrumentalização para apurar e ampliar um gosto seu anterior do que uma mudança. Também como Alex, passou a selecionar melhor as leituras a partir da referência de autores apresentados no meio social acadêmico. Aumentou sua ida a cinema, apurando sua seleção do tipo de filme, como os “do cinema canadense e russo”. Posição semelhante tem Corina sobre essa fase. Mas Rebeca, que como Virginia e Carla também cursou um 2º grau em colégio de boa base cultural e de prestígio social, não acredita que tenha havido uma mudança, e por já ter “acesso a essas coisas”, cresceu “uma ou outra coisa”.

A forma como as pessoas reagem a esse acesso a mundos sociais, informações culturais e ao conhecimento da profissão pode influenciar, em maior ou menor grau, mudanças de projeto provo-

<sup>46</sup> Volto a ressaltar, por experiência própria, que esse é um dos meios de possibilidade de mobilidade social, ou acréscimo de prestígio à posição social, para adolescentes de camadas médias de zonas do subúrbio do Rio, que conseguem entrar para universidades de alto prestígio como UFRJ e PUC.

cando ajustes situacionais<sup>47</sup>, ainda na faculdade.

Eva, apesar de ter se definido por dar aula, e em Literatura, antes da faculdade, se “apaixona” por Linguística “logo no primeiro período” e aí percebe que “o que queria fazer pro resto da vida era linguística”. E explica: “algumas questões que já me interessavam antes da faculdade eu percebi que podia estudar a partir dali”. Interpreto que a área de literatura, não só já lhe tinha sido apresentada, como era a mais conhecida antes, e que linguística como área de conhecimento, não.

Alex também mudou sua ‘paixão’ por literatura do 2º grau, só que para Língua Portuguesa. Gostou de descobri-la como uma área de conhecimento e passou a “olhar (a língua) como objeto de estudo”. Acredita que isso aconteceu pela “própria estrutura de trabalho de língua portuguesa” da faculdade, que o motivou a entrar em uma monitoria dessa área.

Há atividades extras e acadêmicas durante o período de faculdade que auxiliam as pessoas a firmar tendências, escolhas, e que auxiliam o processo de internalização do ser profissional de uma determinada área.

Rebeca, Corina e Alex deram aulas em instituições de ensino paralelamente aos seus cursos de graduação. Rebeca e Corina, com suas formações no curso Normal, tornam-se professoras primárias do Município. Já Alex, próximo do término de sua graduação é chamado para dar aula no 2º grau de seu ex-colégio, pela diretora, que o convida por necessitar de substituto e por saber que o ex-aluno cursava a universidade.

No seu caso, as expectativas financeiras por uma carreira de melhor prestígio financeiro, devido às dificuldades econômicas familiares, continuaram a se apresentar para ele como alternativas. Assim com um ano de faculdade tenta fazer prova para informática e matemática na UFF, para onde chega a passar. Mas desiste, pois neste ano suas motivações e desempenho na Letras tinham sido bons e porque “para dar aula para matemática prefiro dar aula de literatura”. Com dois anos e meio de faculdade, ocorre nova crise familiar e resolve fazer prova para oficial de polícia, carreira do pai. Mas, diante da reprovação na prova e da própria desaprovação do pai, encontra algum apoio financeiro justamente nas monitorias da Faculdade de Letras e da Faculdade de Educação da UFRJ.

Roberta, ao entrar para a UFRJ, tinha um projeto. “Dar aula” era uma das poucas coisas que tinha certeza que queria fazer. A outra que gostaria de tentar seria “fazer teatro”. Então pensa em cursar a graduação e se sustentar com emprego em banco, até substituí-lo por sustento com em-

---

<sup>47</sup> Conforme Noção de Becker 1970, p.255

prego de professora de Letras após se formar. “Dando aula” se sustentaria para “fazer teatro” e, “conforme fosse, largar tudo para fazer teatro”<sup>48</sup>

Dai por diante sua motivação dentro da faculdade de Letras a estimula a participar de oportunidades acadêmicas extra aulas. No primeiro ano, a vontade demonstrada por ela fez com que um professor a aceitasse em um projeto de pesquisa de âmbito nacional, aberto para estagiários só a partir do segundo ano de faculdade. Seu entusiasmo a leva, por desempenho também, a tornar-se monitora de literatura. Mesmo diante dessas oportunidades para a área de Letras, seu segundo sonho não é abandonado e ela no último ano ‘passa’ em prova para teatro:

Mas, o que aconteceu: no ano em que eu fiz o vestibular para a escola de teatro, a partir daquele ano, saiu da noite, e seria ou à tarde ou de manhã. Então eu teria que fazer opção. Lógico que era terminar Letras, por que era o último ano de graduação. (Roberta)

Mas nesse último ano, se encanta com outro projeto de pesquisa que irá fazê-la modificar seu projeto original após a formatura. Por seu desempenho nas disciplinas de Literatura e de Linguística, é convidada, ao se formar, pelos departamentos dessas áreas para entrar na UFRJ como colaboradora<sup>49</sup>. No entanto, recusa, por se achar ainda imatura e por ainda estar fascinada com a referida pesquisa, no Xingu. Se forma, troca o emprego do banco por magistério em um colégio, até conseguir bolsa de aperfeiçoamento da CAPES, após estágio no Museu Nacional. Seu antigo desejo pelo teatro é adiado pela nova paixão, desenvolvida durante a faculdade, e que se apresentava concreta em uma sequência de oportunidades a partir de seus desempenhos.

#### 4.5 O Ingresso

As histórias de Roberta e Alex ilustram bem como as oportunidades de participação institucional na vida acadêmica podem auxiliar a consolidar processos de internalização e deixar outras possibilidades mais distantes, por não apresentarem naquele momento nada de concreto, até mesmo financeiramente.

Carla, Virginia, Rebeca e Arthur não chegam a ser monitores, mas tiveram respaldo financeiro de suas famílias. Virginia não se dedica muito à faculdade, e só decidirá ser professora depois de formada. Rebeca e Arnando contavam com motivação suficiente para se formarem para o magis-

<sup>48</sup> semelhante solução de ‘conciliação de opções’ de Arthur e Alex

<sup>49</sup> categoria de professores anterior ao atual sistema de ‘Substitutos’

tério. Mas, como os demais, seus desempenhos como alunos motivaram os convites que receberam de ex-professores para o ingresso na carreira docente. Este processo, como já chamei atenção no capítulo do grupo dos designers, faz parte da cultura do meio social acadêmico, que estabelece relações de Mestres e ‘pupilos’ para determinados alunos e seus professores.

Virginia respalda esta minha observação e diz que “pelo menos lá na ‘Federal’, há uma preocupação muito grande, e até uma certa disputa pelos bons alunos”.

Esta relação mestre e pupilo, por vezes, pode integrar uma cadeia de afinidades no meio social acadêmico, não só por interesses comuns referentes à atuação na área de conhecimento, mas também por outros gostos, simpatias etc., que levam ao estabelecimento de amizades após a formatura do pupilo.

Em geral, o desempenho está no eixo inicial dessa relação tanto da parte do aluno quanto do professor. Nas histórias narradas até aqui o desempenho de professores esteve associado a ‘paixões’ por determinadas disciplinas e até por escolhas de áreas a serem seguidas. Embora a maioria não destaque muito a atuação de algum professor individualmente, durante a faculdade, é certo que influências existiram neste período, através da admiração por desempenhos em sala de aula e por características éticas. Em alguns casos, como tentarei relacionar mais tarde, alguns desses professores são apontados como ‘modelos’ de ser que foram usados como referências no próprio processo inicial de ser professor universitário, dos entrevistados.

Por outro lado, Alex destaca que pode haver uma dedicação diferenciada, fora da aula, por parte do professor para com aqueles alunos que eles acreditam irão seguir uma pós. Alex conclui que “a própria figura do bolsista é muito por aí”. E acha que, se o professor monta um grupo de pesquisa, ele vai selecionar “quem tem aptidão para isto”. Ele diz que apesar de não ter cota de bolsas, já indicou alunos e, na hora, foi isto que levou em consideração para a indicação.

Apesar de neste último caso, haver um interesse em contar com o desempenho demonstrado pelo aluno, em suas pesquisas, é certo que há também uma identificação por ‘pupilos’ que poderão se tornar futuros colegas professores ou pesquisadores. Movimento este coerente com o que Magda chamou de “fazer escola”, conforme citação no capítulo anterior.

A oportunidade de Eva entrar para a docência superior surgiu justamente a partir de sua participação, como bolsista, em equipe de pesquisa de Virginia, sua ex-professora, que justifica o convite pelo desempenho demonstrado por Eva em sala de aula. Na equipe de pesquisa estava uma professora da PUC, que informou estarem precisando de uma substituta para uma professora ‘antiga’, horista. A condição era que pelo menos a substituta tivesse entrado em um Mestrado. E dentre as bolsistas, Eva era a única que tinha acabado de passar para um mestrado, e na PUC. Para comple-

tar as motivações de aceite, a disciplina a ser selecionada era da mesma linha do trabalho que vinha sendo desenvolvido por Eva, e é claro contava com o total incentivo de Virginia: “sem sombra de dúvida uma das melhores alunas que eu já tinha tido”. Além disto, era a oportunidade para consolidar a opção por Letras e por ‘dar aula’, e fazer valer a “decisão difícil” anterior.

Eva diz que teve sorte, pois saiu da graduação e foi ‘dar aula’ logo em nível universitário. Virginia, também entra para a docência superior assim que ingressa no Mestrado, mas isto foi quatro anos depois de formada<sup>30</sup>. Antes passa por um período de indecisão e afirmação da profissão docente em colégios de 2º grau. Por ter tido uma boa base cultural no colégio de freiras e por não ter “projeto de nada” durante a graduação na PUC, já que ir para Letras “não era nem moda, era profissão de mulher”, Virginia só pensou em ter uma profissão quando se formou. Primeiro foi tentar ser professora, conforme o ‘caminho natural’ que seguiu. Sua primeira experiência foi negativa, pois começou em um colégio particular de classe média alta no Flamengo, onde os alunos eram revoltados e indisciplinados, “tipo reformatório”, e não havia apoio da direção aos professores. Por isto pensa em desistir de ser professora; o que a leva a retomar a Resende e enviar currículos para “virar” secretária. Mas aceita novo convite para dar aula no Rio, no colégio Divina Providência. “Foi uma maravilha”. Esta segunda experiência é tão diferente da primeira, que a motiva a continuar como professora e a prestar concurso para o Estado em 1968. No entanto, é na docência superior da PUC que passa a “gostar muito mesmo” de ser professora. Sobre este seu ingresso, num tom bem humorado, ela me diz que “vai ser difícil você colocar em termos científicos”. Tinha ido a PUC em 1970, para ver um jogo de vôlei e lá recebeu convite de sua ex-professora, e então diretora do departamento de Letras, para fazer o mestrado lá e ao mesmo tempo dar aula. É interessante observar que o convite está ‘condicionado’ a um curso de pós.

Virginia acaba por lembrar que, apesar de se importar mais com a vida social durante a graduação, ela se desempenhou bem nas disciplinas, inclusive dessa ex-professora. E que uma certa competição continuou com a prima, que também foi para a PUC e chegou a superá-la certa vez. O bom desempenho também reconhece na língua complementar que cursou na PUC, o alemão, devido às turmas exíguas (já que a moda era estudar italiano nos anos 60) e ao curso de alemão que também fazia no Instituto Cultural. Escolhe para tema do mestrado um estudo fonológico da área de Português/Alemão, já que não gostava de Inglês, área em que se formou, que também considerava uma ‘moda’.

---

<sup>30</sup> Ver tabela.



Sai primeiro do Divina Providência, por causa do Mestrado, e apesar de ter ficado no Estado durante algum tempo, pois gostava dos alunos mais velhos do 2º grau do período noturno, deixa-o também para “engrenar dar aula na universidade”, lugar que passou a considerar ser melhor para se dar aula. Seus motivos para aceitar logo o convite estão relacionados também ao próprio status institucional da PUC: “Achei o máximo, gente!” No entanto, creio que, mesmo não sendo o principal, houve um desejo de somar prestígio junto a família, pois diz (bem humorada) que “a expectativa era ao contrário”. E que houve surpresa na família, por ela entrar no mestrado e porque ninguém na família tinha dado aula antes em faculdade. Lembra também que foi a primeira ‘Doutora’ da família.

Corina, ao se formar, já dava aula no Município, para onde tinha feito concurso com amigos do Normal e da Faculdade. Já era professora e buscava se sustentar. Devido ao baixo salário no Município, entra também para uma escola particular de 1º grau a partir de convite de uma amiga da faculdade, para dar aula de Literatura, em 1991. No entanto, sem pensar ainda em dar aula em universidade, e por querer aumentar a formação de professor, por “gostar de estudar”, e ter a bolsa, faz uma especialização no mesmo ano e em seguida entra no mestrado da UFRJ. Mas, de forma semelhante à de Eva, inicia sua trajetória para o ensino superior, por meio de convite de um amigo professor de quadro da UERJ, para integrar como bolsista uma equipe de pesquisa. Lá, é indicada pelo professor a um cargo de substituta em 1992. Dando aula em nível universitário, e com melhor rendimento, larga o município<sup>51</sup>, no qual além da remuneração baixa, dava aula em ciências (fora de sua área, portanto) e estava cansada com o trabalho exaustivo com crianças de 1º grau. Na UERJ, poderia se especializar em Literatura Portuguesa, sua área, e, já que era à noite, poderia se dedicar ao mestrado na UFRJ durante o dia. No ano em que termina o mestrado, passa em concurso para a UERJ e se fixa como professora 20 horas, vaga disponível. Para complementar as finanças, acaba voltando para um colégio particular de 1º grau, durante o dia.

Rebeca, ao se formar na UERJ, também já era professora primária do Município, e também não pensava em dar aula em nível universitário. Seu sonho era apenas ser professora do Estado e, enquanto isto não se concretizava, deu aula em colégio particular de 2º grau ao mesmo tempo em que lecionava no Município. O desprestígio atribuído por ela a este último é representado quando chega a se considerar ‘desempregada’ antes do colégio particular. Atenta a concursos de Instituições de maior status, estabilidade de emprego e com melhor remuneração, acaba por entrar para o Colégio Militar em regime de 40h, em 1979. Visando melhorar sua capacitação docente, faz um

<sup>51</sup> e o outro colégio também.

curso de atualização e logo a seguir entra para o Mestrado da UFRJ. É convidada, então, para ser colaboradora por uma professora da atualização (que também a tem como aluna no mestrado) pelo seu desempenho demonstrado no curso e na prova do Mestrado. Apesar de não se achar preparada, aceita o convite, mas permanece no Colégio Militar, por gostar de dar aula no 2º grau, “até hoje”. Tanto que recusa ser D.E. na UFRJ e estabelece a carga horária de 20 horas, e enfatiza que foi “por gosto”.

O Mestrado também tem um papel importante para Alex, mas mais por mantê-lo na trajetória da docência em Letras. Ele já tinha passado por situações de pressão financeira durante a faculdade, que quase o fizeram largar letras. Ao se formar, faz prova com colegas de turma e passa para dar aula no Estado. Nesse interim, ganha bolsa de aperfeiçoamento, que o mantém com boa remuneração por um tempo. Tinha de novo pensado em fazer Direito, mas as bolsas o “mantinham na área” e a pesquisa o “empolgava”. No entanto, no ano seguinte, com término da bolsa, entra em nova crise e tentando conciliar as alternativas se inscreve em agosto para prova de Direito, que seria em dezembro, e, porque “já estava decidido a fazer mestrado”, se inscreve em Letras na UFRJ em setembro do mesmo ano. É aprovado em outubro do mesmo ano, para o mestrado, e neste mesmo mês surge oportunidade de trabalhar em projeto de dicionário, por um bom salário.

Cada momento de virada, a Letras ia ficando melhor estruturada (...).  
Então sempre que chegava a hora de, digamos, ficar sem ter o que fazer,  
e aí pensar em fazer outra coisa, eu tava na área, eu tava trabalhando.

Resolve então adiar de novo Direito e se dedicar ao Mestrado. O trabalho no dicionário, no entanto, por corte de verbas, termina um pouco antes de ele entrar para o Mestrado. Mas sua bolsa sai logo, e junto com o estado compõe um bom rendimento que de novo o mantém em Letras. Dois anos depois, com o fim da bolsa, entra para dar aula no Colégio Bahiense. Mas sai logo depois, porque “não acabava a tese nunca” e já pretendia prestar concurso para assistente no quadro de Letras da UFRJ, uma vez que vinha acompanhando oportunidades na instituição onde se graduou. Passa no concurso e finalmente se fixa como professor universitário em regime de 40 horas com D.E.

Roberta também conviveu com alternativas a ser professora universitária, mas contingências fora de seus anseios a levaram à profissão de que brincava quando criança mais cedo que esperava. Depois de recusar ser colaboradora na UFRJ e de sair do Colégio<sup>52</sup> passa a se dedicar à

<sup>52</sup> Para onde tinha ido para se sustentar pelo magistério, em vez do Banco

pesquisa, com bolsa, no Museu Nacional, parte para o Xingu e lá realiza a paixão almejada desde o fim da faculdade. Por esta paixão tinha abandonado todo o projeto elaborado durante a faculdade.

Passa alguns meses lá e elabora um novo projeto: “Era aprender a língua, viver na aldeia até aprender a língua falante (...) aí assim eu voltaria, faria um mestrado e iria de tempos em tempos lá para colher dados e fazer o meu trabalho”.

Mas a orientadora dela não concordou e exigiu que retornasse e se dedicasse ao mestrado, imediatamente. Roberta tentava que por não conseguir se sustentar com a bolsa, ter de trabalhar para se sustentar. Isso dificultaria seu retorno ao campo, e não queria ser “pesquisador de gabinete”. Mas, tendo de retornar, “se não ficava lá e virava índio”, consegue emprego para lecionar linguística, substituindo colega com quem dividia apartamento na época, no curso de Letras da Veiga de Almeida. O autor do convite já a conhecia e aceitou a indicação da colega. Para completar uma renda, pretendia, se apresentar para seleção no CUP (Centro Universitário Profissional) em Jacarepaguá, faculdade que estava com carência de professores justamente na área de linguística. Para o CUP também já tinha ido Virginia, que largou a PUC três anos antes pela “maior e melhor experiência que um professor universitário pode ter nessa vida”, segundo a própria Virginia.

Assim, acaba por firmar sua identidade profissional como professora universitária, já que, depois de definir como tema de seu mestrado a descrição da língua indígena e do grupo que ela estava estudando no Xingu, descobre que, por causa dos compromissos assumidos com a docência, não consegue tempo disponível para as possíveis viagens ao Xingu. Tranca então o Mestrado e, por não poder realizar o último projeto, entra em crise:

Aí eu me vi no magistério, magistério privado à noite, em Jacarepaguá, falei assim: que é isso? Mas eu ainda continuei, assim em '78 eu retornei ao mestrado, e fui convidada outra vez pelos dois departamentos para ser colaboradora. (Roberta)

Por ser a UFRJ de melhor status, por estar fazendo o mestrado lá, e pelo fato de o CUP nessa época estar em crise, aceita o convite, mas vai para o departamento de Língua Portuguesa. Este novo ajuste situacional é devido a sua visão crítica do Departamento de Linguística.

Um ajuste situacional também define uma mudança de área no ingresso de Carla na UFRJ como professora. Ela tinha sido monitora, graças ao desempenho que sempre conseguiu atingir na área que abraçou antes da faculdade. Durante esta monitoria, sob supervisão da professora, Carla deu aula em História da Língua Portuguesa. Ao se formar, é convidada a dar aula pela mesma professo-

ra, em regime de horista, tipo de vínculo existente na época<sup>53</sup> (1971), em quatro matérias diferentes. Leciona assim por dois anos e em paralelo dá aula em vários lugares, como no próprio Jacobina, onde estudou, e nas faculdades de Humanidades Pedro II, onde lecionava a mesma mestra de sua monitoria, que lhe pagava para a substituir parcialmente. A relação mestre e pupila criou uma afinidade e amizade entre as duas. Carla diz que já estava acostumada a trabalhar com ela e que “gostava muito”. Em 1973, reconhecendo o desempenho da ex-aluna, a mestre a indica para contratação na UFRJ. Carla queria dar aula em literatura, área de sua indicação. Mas, o professor catedrático de literatura na época, não se compatibilizava com a mestre de Carla e esta, para evitar conflitos, vai para a área de Língua Portuguesa, de que também gostava. Inicia, assim, sua carreira institucional na UFRJ, que se firmaria com sua entrada no quadro docente através de concurso quatro anos depois.

Já Arthur não chegou a ser monitor e acha que o sistema de monitoria não era muito utilizado em sua época (1972-76). Mesmo assim, seu desempenho motivou o convite para dar aula na área em que se graduou: Português/Espanhol. No entanto, por problemas burocráticos, seu contrato de colaborador não saiu de imediato. Recém-formado, consegue emprego de professor no Colégio São Vicente de Paula, no Cosme Velho. Mas, apesar de ganhar bem aí, procura trabalhar pouco, para poder “ter tempo para investir mais” na profissão, “para estudar mais”. É certo que não considera este emprego como algo a ser duradouro, pois chegou a se considerar “sem emprego”, ou seja, esperava ainda entrar para a UFRJ como colaborador. Seguindo seu desejo de continuar se aprimorando enquanto isso, faz curso de especialização em literatura brasileira na UFRJ e em seguida entra para o Mestrado (1979) em Espanhol, área para qual foi convidado nas Letras.

Recebe, então, outro convite para ser colaborador. Desta vez, o convite parte de uma professora da faculdade de Educação, que tinha gostado de seu empenho em um estágio que por lá fez quando ainda era aluno. Como o contrato pela Letras não se efetivava e porque se considerava ainda em “início de carreira”, opta pela Educação, o que o faz ficar “dividido” entre a Letras e a faculdade da Praia Vermelha.

Mas ajusta seus planos: muda sua área de Mestrado de Espanhol para Literatura Portuguesa, que estava cursando em uma das disciplinas. Por discordar de questões éticas no Colégio Vicente de Paula, é mandado embora. Mas resolve não ficar só com aula na Educação e aceita emprego para dar aula no nível técnico da UFRRJ (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro), ‘arrumado’ por psicólogo, colega de trabalho no Vicente de Paula. Assim, inicia sua carreira de professor

<sup>53</sup> “Sem 13º, sem férias, sem nada” (Carla)

universitário em uma faculdade que não é de Letras, mas que forma professores.

Becker (1970, p.255) considera que existem momentos críticos na carreira profissional do indivíduo em que ele deve tomar decisões sobre mudanças de posições institucionais, mobilidade profissional relativa a ciclos de status, instituições, etc. Considero que os momentos de escolhas de uma profissão (de escolher ser), optar continuar o projeto original de ser frente a outras alternativas (por diferentes motivos) e iniciar ser através de escolha dentre as instituições disponíveis podem ser considerados, por analogia, como momentos críticos dos ciclos de vida de um indivíduo perante os ciclos sociais determinados pela trajetória necessária para se tornar um profissional. Estes momentos de escolhas de uma profissão estão na base da aquisição de uma identidade social, que é marcada por ritos de passagens, períodos de instrução e internalização, e de legitimação e confirmação.

No caso de Letras, os três momentos de escolhas acima citados ocorreram, com maior ou menor grau de dúvidas, no conjunto das trajetórias dos entrevistados demonstradas até aqui. As dúvidas estão relacionadas às próprias características de status, estereótipos, prestígio social, possibilidades financeiras, mercado disponível e tipo de carreira. São estas características que marcam a área de Letras, e especificamente a profissão docente, e as possibilidades de realização de expectativas dos entrevistados desde as de necessidades financeiras, mobilidade social, anseios familiares e particulares de satisfação com o exercício de habilidades e gostos desenvolvidos e acréscimo de prestígio social até estabilidade ou não de vínculos institucionais.

#### **4.6 Algumas características do campo de Letras e de sua docência universitária**

A presença de Letras, como alternativa desde o primeiro momento, como foi citado acima, se torna possível por ser um campo conhecido para os entrevistados antes da faculdade, ainda que através das imagens já mencionadas aqui. Nesse momento, as habilidades, os gostos por leitura e pela área de humanas, as posições por desempenho de professores em disciplinas, as referências familiares de profissionais da área e as 'brincadeiras' de 'dar aula' são relacionadas ao campo para torná-lo uma alternativa viável, dentre outras possíveis por outros motivos.

Becker (1970, p.207) afirma, em seu estudo sobre identidade social e profissão, que a ocupação profissional é uma determinante da posição social de classe para o "macho". Mas de sua época para cá, muitas mulheres de determinados segmentos sociais das sociedades ocidentais e industrializadas passaram a ter a profissão também como referência principal de identidade social.

O campo de Letras continua com uma presença maciça de mulheres, passando nas últimas

décadas de um ‘caminho natural’ para um ‘lugar de mulheres’. Essa situação é observada pela maioria dos entrevistados, como Eva que chega a ter turmas de Letras na PUC só de mulheres, como nas habilitações de Secretária Executiva.

O curso Normal, tradicionalmente relacionado à formação de professoras, foi cursado por três das entrevistadas. E por vezes pode ser usado como reforço para a alternativa de ser professor, iniciando assim, com maior ou menor eficácia, o processo de internalização da profissão docente.

Quanto ao processo de internalização de Letras durante a faculdade, vários fatores atuam conjuntamente.

A descoberta de áreas de saber como campo de conhecimento estruturado auxilia a identificar um perfil de atuação e de identidade profissional dentro do campo. Contribuem para isso, a atuação de professores ou as estruturas das disciplinas ligadas às áreas de conhecimento do campo. A admiração dessa atuação também auxilia a vislumbrar ou consolidar a profissão docente como profissão viável de uma identidade social aceitável, segundo suas necessidades.

Nesse processo, como já o demonstrou o próprio Becker (1970), todo o meio social pode contribuir, como o contato com colegas mais velhos, permitidos na atuação de grêmios acadêmicos ou através do regime de créditos existente na UFRJ e na PUC<sup>54</sup>. Além disso, em certos momentos, as ações em grupos de colegas com objetivos semelhantes motivam-se mutuamente a ações efetivas na direção da profissão, como a prova para Município de Corina ou a prova para o Estado de Alex. As amizades e afinidades entre as pessoas desse meio social acadêmico levam a indicações profissionais que viabilizam oportunidades, que por sua vez são engendradas numa rede de relações de confiabilidade e de futuras reciprocidades. Nos exemplos narrados anteriormente, as indicações de colegas criaram essas oportunidades além daquelas proporcionadas pelo “fazer escola” das relações mestre/pupilo. Mesmo quando os entrevistados realizam concursos, o fazem a partir das condições de permanência no meio acadêmico, proporcionadas por dispositivos institucionais (monitorias, bolsas, vínculos especiais etc), oportunidades viabilizadas pelas relações sociais do meio acadêmico e por incentivos diretos, como os que teve Carla dos próprios colegas (alguns ex-mestres) que já a tinham convencido um ano (1976) antes que era vantajoso seguir carreira na UFRJ e assim acabar com o desgaste nos vários cursos em que deu aula de ‘71 a ‘73.

O mercado de trabalho do docente é inicialmente relacionado a possibilidades de emprego em instituições de ensino disponibilizadas pelos movimentos já citados acima. Elas possibilitam a

<sup>54</sup> Rebeca informa que na sua época não havia esse regime na UERJ, mas ela já tinha decidido ser professora, e de Literatura, no 2º grau. Virginia passou durante sua graduação pela mudança de regime nos fins dos ‘60.

concretização do início da carreira e do novo ciclo social, marcado agora pelo ser e atuar na profissão. No caso do campo de Letras, o mercado de instituições de 1º e 2º graus oferece a maior quantidade de possibilidades. E é por onde se iniciou a maior parte dos entrevistados deste grupo.

Em suas trajetórias, no entanto, no aceite das oportunidades surgidas para passarem (ou assegurarem 'o início da carreira') para o nível universitário estão implicadas as suas diferenças de prestígio social, status profissional e até de status institucional<sup>55</sup>.

Neste último caso, o status maior está ligado às duas públicas, UFRJ e UERJ, com destaque para a primeira, e para a PUC, dentre as particulares. É evidente que por terem cursado justamente estas instituições e por terem tido bons desempenhos, eles conseguiram criar condições para a efetivação de convites, aliadas, em alguns casos, à presença deles nos mestrados dessas instituições<sup>56</sup>.

Mesmo no 2º grau, há uma preferência para entrar em escolas de maior status social e acadêmico, como os CAP da UERJ e UFRJ, Pedro II e Colégio Militar.

A UFRJ já aparece como instituição preferencial para se cursar a graduação, por motivos financeiros, de quatro dos entrevistados. Mas ela, como instituição pública, oferece algumas características de trabalho destacadas como preferenciais para Corina, Roberta e Alex. Estas características possibilitariam uma melhor performance de atuação qualitativa de docência, não pressionada por retornos imediatos de lucro, necessidades de turmas cheias ou cargas horárias excessivas de sala de aula. Além disso possibilitaria uma "certa liberdade, um certo posicionamento" frente a questões políticas e éticas da profissão docente, com vistas a ações que elevem a qualidade de ensino no país.

Cláudia salienta que na 'particular' "há interesses de mercado de capital, é o mercado que move" e que a 'pública' "é sustentada pela sociedade, então deve devolver à sociedade" e estar preparada para "pensar num contexto maior". No entanto, Eva prefere trabalhar na PUC, onde diz ter um 'clima' melhor entre as pessoas. Já está habituada e estabeleceu boas relações lá. Enquanto na UFRJ aponta como ponto negativo as 'panelinhas' e os conflitos de grupos no meio acadêmico de lá. Mas, mesmo assim, não descarta fazer um concurso público na UFRJ, pois é horista na PUC e valoriza a 'estabilidade' no emprego.

O status institucional e o status de nível superior são apontados por Alex como responsáveis por

<sup>55</sup> Em minha experiência profissional, por vezes, ouvi incentivos para sair das pequenas faculdades particulares para as de grande porte e status acadêmico como forma de ascensão na carreira.

<sup>56</sup> Já observei também em vários outros casos, quando concretizados, um sentimento de satisfação de 'retorno às origens' com um 'ar' de sucesso.

uma diferença de respeito e prestígio social atribuídos ao professor universitário em comparação a outros 'níveis' de docente. Ele exemplifica:

É o que diferencia quando eu falo. Você é o que? — Sou professor. — De quê? — Português. Ah. (em tom quase indiferente) — Onde dá aula? Eu digo: na 'Federal' do Rio. — Aah! (tom quase de alívio). A mudança é sempre o tom, porque não te tratam diferente, mas o tom ou a expressão de surpresa vem daí, dessa informação.

Situação semelhante ele 'vê' como quando, por exemplo, é 'parado' em uma Blitz da PM: "O respeito continua". Já Arthur e Rebeca lembram outro ângulo desse respeito que se traduz nas relações sociais 'não acadêmicas' como uma preocupação em "pensar bem" e medir as palavras por parte de outras pessoas nas conversas com eles.

E eu acho que nós nunca tivemos muita 'pose' de professor universitário. Eu sou assim porque sou assim. Mas aquela pose de dizer: eu sou da UFRJ. Por exemplo, eu entrei para a UFRJ para dar aula com 25 anos. Eu tinha aluno que tinha a minha idade. E meu trabalho foi sempre respeitado. Nunca pensei nisso, enfim". (Arthur)

Mas ele reconhece haver 'sujeitos' que usam o nome da instituição para 'abrir portas'.

A carreira de docente universitário pode representar um acréscimo de prestígio social para pessoas cujas famílias já gozam de um certo prestígio ou uma boa posição social<sup>57</sup>. E, para aqueles cujas famílias estão em condições desfavorecidas na hierarquia social, pode representar uma possibilidade de ascensão social. Em ambos os casos, a propensão ao acúmulo de capital cultural torna-se requisito para o sucesso da empreitada. Podemos considerar este objetivo como uma das motivações para procurar um bom desempenho nas áreas de conhecimento da profissão, facilitado se essas áreas estiverem dentre as de gosto e habilidades desenvolvidas durante as trajetórias dos entrevistados.

Já mencionei aqui o que a entrada em grandes universidades por adolescentes de camadas médias e pobres dos subúrbios do Rio pode significar. Nestes termos, a UFRJ torna mais viável essa mobilidade por não ter o ensino pago. Isso, como demonstrarei mais adiante, provocou uma mudança progressiva no perfil do aluno que entra até recentemente na Letras da UFRJ. Sobre isto

<sup>57</sup> Carla e Virginia descendem de uma 'linhagem' da família que remonta a posições nobres no século XIX e a ascendentes de renome social no Rio de Janeiro. Arthur vê sua família em boa posição sócio-econômica e por isso não associa seus anseios a uma ascensão social.



Alex informa:

O quadro social da universidade mudou nos últimos 20 anos para cá. Eu acho que hoje há muitas pessoas como eu que são oriundas do subúrbio. Classe média, média baixa. Então isto também dá um perfil diferente, eu acho, de conhecimento mesmo. Por exemplo, eu que não frequentava a quadra (de Padre Miguel), mas era um mundo que não me era estranho, porque eu era da região.

Ele acha que há mais gente da zona norte que da sul atualmente e exemplifica com o quadro docente do próprio setor na Letras da UFRJ: 12 professores são ‘novos’, oito destes são do subúrbio e um é do interior de Minas. Quanto aos demais, acha que já moraram no subúrbio (Zona Norte e Oeste da cidade) e concorda que, para estes, ser professor universitário representa algum tipo de ascensão social.

Entretanto, o fato de ser professor universitário não impede que convivam com o declínio financeiro e social da docência em geral ou com características de estereótipo atribuídas por seus meios sociais a profissões do campo de Letras. Fatores que estão presentes desde os seus momentos iniciais de escolha de uma profissão.

Algumas imagens ligadas a esses estereótipos já foram mencionadas, como ‘profissão de mulher’ para docência de Letras ou a ‘facilidade’ de ‘passar’ no vestibular. Por causa da primeira, é associado aos homens o homossexualismo ou um ‘comportamento feminino’.

Alex me diz que não tinha esta noção quando optou por Letras, porque tinha como referência justamente o professor de Literatura do 2º grau, que o fez se apaixonar pela área. Além disso considera que teve sorte, pois em sua turma de graduação “havia muitos homens em comparação a outras turmas”, ou seja, continuou com referências de semelhantes do gênero, na área.

Mas, mesmo assim, considera que há dois estereótipos para o ‘homem de Letras’: “o que sai com todo mundo, o garanhão” ou o homossexual. Lembra que a 1ª reação quando diz que é professor de Letras é a de que ele é homossexual: “é imediato”. E que, mesmo entre amigos, isto surge como uma brincadeira.

Já Arthur, apesar de assinalar que ser professor de Letras “para homem tem outras conotações”, revela que não sofreu desse “estigma”. E que isto nunca o influenciou sobre sua escolha, uma vez que considera que sempre “combinou com Letras” e sempre pensou de “maneira diferente”, e que possui “certas visões de mundo” que o levaram a outras posturas masculinas diante de tarefas tradicionalmente divididas, como as domésticas. “Então, não casei com uma mulher para cuidar de mini. É uma outra maneira”.

Ele lembra outro tipo de imagem, mais associada a professores universitários de Português: a de dicionário ambulante. Às vezes ele é consultado, por conhecidos em geral, se a palavra se escreve daquele jeito ou não. Ressalta que ele não está preocupado com isto o tempo todo quando conversa “em geral”. E que não é por causa do trabalho que vai encarar a língua como um ‘gramático’. Rebeca acrescenta que, quando perguntam a ela como se escreve, ela responde: “Eu não sei. Ou eu tenho que olhar no dicionário, ou eu tenho que parar para pensar”.

Eva também sofre essa imagem, que lhe é atribuída por amigos de seu meio social que não são da área de Letras. Mas, ela destaca outro ângulo que é descrito pelo marido desta forma:

A maioria das pessoas pensam que o pessoal de Letras é a tal da professorinha. Alguém numa festa já disse pra Eva: você vai ser a professorinha dos meus filhos ... é aquela ‘aulinha’ de português.

Ocorre também, quando ele diz que a mulher é de Letras, uma associação com literatura e com a pessoa que ‘gosta de poesia’.

A identidade social do professor de Letras, portanto, é por vezes relacionada a estereótipos em maior ou menor grau, conforme o nível de desconhecimento sobre o campo e as imagens culturalmente atribuídas pelos meios sociais com quem tenham contato.

#### 4.7 Renda

No entanto, o que mais se apresentou como ponto negativo deste campo, quando comparado com outras alternativas no momento de escolha da profissão, é sua associação com o desprestígio sócio-econômico, que por diversos fatores político-sociais tem marcado progressivamente o magistério em geral. As reações negativas da família e amigos de Eva, Alex e Corina, nesta época, expressa em frases como “por que você não fez outra coisa?” ou “mas professor ganha tão mal”, reflete as expectativas aqui de que o capital cultural adquirido resulte em uma posição sócio-econômica melhor que a de professor. Rebeca também ouviu a indagação acima, só que hoje em sua atuação como professora de 2º grau. Sobre este desprestígio observa:

As pessoas acham que, primeiro, você está morto de fome, que você não tem dinheiro para nada, e que você dá 500 aulas em 500 locais, o que não é verdade. Então eles falam: coitadinha, tão inteligente e é professora.

Esta última frase, diz ouvir de várias pessoas.

Ainda que esse professor não seja identificado como o de nível universitário neste momento, o desprestígio econômico o atinge de qualquer forma, tanto na imagem quanto em termos financeiros. Corina exemplifica que, após se tornar professora universitária, houve manifestações de orgulho de seu meio social. “Mas só status”, enfatiza.

Isto deixa claro que as compensações que o nível de docência universitária traz não são as financeiras.

A remuneração é considerada não só como pouca pelo nível profissional em si, mas também insuficiente para o “volume de exigências de atividades e necessidades de atualização”, como coloca Roberta. O salário é usado parcialmente por todos em investimentos de estudos, materiais didáticos, cópias de textos e até passagens, que são parte das necessidades quotidianas das tarefas requisitadas pela profissão. Esses gastos podem até duplicar durante períodos de dedicação à conclusão de cursos de pós, como o Mestrado.

Arthur e Roberta (ambos no Doutorado) dizem ser por princípio contra a ‘xerox’ de textos; mas por falta de condições financeiras, acabam se rendendo a este recurso, já que é bem mais barato.

Por causa desta característica de ‘reinvestimento’ nas próprias condições de trabalho, todos concluem que o professor universitário “ganha mal”.

(...) fica pior porque você faz a conta do seu dia-a-dia acadêmico, tem que tirar do seu salário a condição de você implementar o teu próprio trabalho. É como se um militar tivesse que comprar a arma. Pagar a sua metralhadora. Tenho que comprar livro, né? (Alex)

Ele calcula que até 25% de sua renda atual vai para este ‘reinvestimento’ e lembra ainda que, quando fez parte do movimento docente, esteve no ‘comando’ e descobriu que “1500 professores” tinham bolsa de pesquisador, o que atenua o “baque econômico” da remuneração, e que por isso votaram contra a greve. Mas diz que logo sentirão também o “baque” já que ‘há tempos’ não ocorre reajuste salarial para a categoria.

Esta ‘posição passiva’ da categoria é também criticada por Roberta, para quem a situação do professor de 1º e 2º graus tem “alguma coisa” de responsabilidade do professor de 3º grau, já que não “age contra isso”. Por achar que a qualidade na universidade depende da qualidade dos 1º e 2º graus, defende a elevação salarial destes professores para diminuir a diferença com o de nível universitário e, assim, terem condições de dedicar tempo a uma “constante capacitação”.

Esta situação financeira leva muitos dos que têm D.E. a procurarem trabalhos “freelances” de mercado, como revisão de textos, aula particular, tradução e etc.

Por isso, apesar do regime de Dedicção Exclusiva ser bastante considerado como vínculo desejável à carreira em uma faculdade, ele tem sido ‘adiado’, em alguns outros casos de meu conhecimento na UFRJ e em outras áreas, para possibilitar manter o vínculo com outras instituições e assim ‘aumentar’ a renda. Lembro a situação de Arthur que, por achar que só a UFRJ era pouca renda, não optou por ter D.E.

Entretanto, enquanto Corina, só ‘dá aula’ em colégio de 2º grau particular por que sua vaga de concurso a condiciona no momento a carga horária de 20h, situação que mudará quando puder, Rosa ‘dá aula’ no 2º grau por ‘gosto’. E por isto chegou a recusar o regime de 40h D.E.

#### 4.8 Motivação e permanência

Gostar e ter prazer com a atividade é o motivo alegado por todos, quando pergunto por que continuar na docência, diante de tantas dificuldades de condições materiais e financeiras.

Carla, que por várias vezes recorreu a “serviços extras” para dar conta de “gastos extras” com seu espaço doméstico, considera que a vida do professor é

uma vida sacrificada em certo sentido. Mas eu não me sinto sacrificada, por que eu gosto, eu adoro o que eu faço. Quando eu vou dar aula, eu fico absolutamente ‘zerada’. Outro dia sai de uma aula levitando, de tão feliz.

Ela diz que talvez se aposente só por uma questão financeira e, como Alex, conclui que continua “por paixão”. Virginia, apesar de ressaltar que por causa da qualidade decrescente dos alunos que lhe têm proporcionado frustrações e a momentos de se sentir “sem saco” para dar aula, continua a gostar da docência e ainda se entusiasma com uma turma que demonstre interesse e dedicação aos estudos.

Apesar de o status social do nível universitário ser um motivo para um movimento ascendente de prestígio social, por parte da maioria dos entrevistados, e poder proporcionar o exercício do ‘gosto’ de continuar a se ‘reciclar’, acumulando capital cultural conscientemente, o “gostar de dar aula” e o ‘prazer’ são relacionados aqui como o motivo principal, e às vezes o único, para permanecer na docência.

Creio que a internalização da profissão pelo meio acadêmico e o posterior convívio social estabelecido por uma carreira proporcionam não só uma identidade social, mas um reconhecimento social advindo desse mesmo meio social acadêmico que dá ‘sentido’ aos ‘sacrifícios’, aos esforços

e às compensações que fazem parte da cultura da profissão.

Este meio social acadêmico é composto de relações sociais tanto de afinidades sobre o exercício da profissão, quanto de afinidades pessoais, e ambos os tipos podem extrapolar o convívio do espaço da faculdade. Se há, por um lado, interações sociais que funcionam com pares e que ‘repartem’ valores de um mesmo mundo simbólico, por outro, como parte deste mesmo mundo, há interações com outros indivíduos, que, através de seu papel social de alunos, reconhecem e dão sentido ao papel<sup>58</sup> e à identidade social de docente, em relações face a face.

Esta situação auxilia até certo ponto a atenuar ou diminuir os pontos negativos do exercício da profissão, com os quais convivem, ou aqueles atribuídos por pessoas de outros mundos sociais de sua relações<sup>59</sup>. Ela também é parte da cultura que formaliza características do ser professor universitário de Letras.

#### 4.9 Ser professor

As características da cultura da profissão já mencionadas acima, como status, prestígio social, renda, estereótipos, internalização e modos de relações sociais do meio acadêmico, que em certos aspectos já demonstram uma relação com uma visão de mundo, estão também relacionadas a um *ethos* profissional da categoria docente que interage com posições morais e éticas assumidas como pessoais pelo indivíduo ou como de sua personalidade. Nessa interação, são definidas, em determinadas questões, algumas especificidades do atuar e ser professor universitário de Letras.

As condições do reconhecimento desse ‘ser’ apresentam uma série de características da cultura da profissão, que determinam requisitos, modos de atuação e diferenças de áreas e que influenciam diferenças na identidade profissional.

Primeiro, poderemos verificar, através de classificações morais sobre o modo de atuar, a existência de um ideal ético para o ‘ser’. Usei a dualidade bom e mau para esta classificação, que, apesar de Carla achar maniqueísta, atingiu seu objetivo.

Carla prefere no início ressaltar “os pontos fracos e fortes” que viu durante sua carreira em diversos colegas docentes. Inclusive aqueles que tinha como modelos e aos quais relaciona sempre duas qualidades: caráter e competência. Avalia que dentre estes alguns eram fracos em didática,

<sup>58</sup> E em certa medida, à uma missão social.

<sup>59</sup> incluem-se parentes, amizades de origem ‘não acadêmica’ ou de outras áreas que conforme o caso, estão mais ou menos presentes no convívio social com os entrevistados. Como Eva, ou os melhores ‘amigos acadêmicos’ pessoais de Carla.

enquanto outros em pontualidade ou concentração. Mas acaba definindo um ideal que aliará vários atributos como pontualidade, conhecimento, didática e comportamento ético. E completa que para ser um bom professor teria de se ter competência, paixão, assiduidade e dedicação.

Alex, apesar de 'listar' pontos positivos e negativos, também pondera que alguém pode não ser bom em algumas áreas de conhecimento, mas sim competente com a técnica, "com o cabimento do estudo". Esses quesitos estão relacionados a desempenhos pessoais dos professores em suas atividades docentes, atividades que também estão compostas de quesitos éticos considerados pelos dois e pela professora Liliana Cabral como válidos para qualquer profissão. Dentre eles, destacam-se a pontualidade - não atrasar constantemente -, o cumprimento dos deveres institucionais e a responsabilidade com as obrigações do contrato de trabalho.

Mas eles, como os demais, exemplificam estes quesitos éticos na atividade específica do professor universitário, e de Letras. Assim, Corina identifica um prejuízo para as ações coletivas docentes, com vistas à melhoria da instituição, na não participação de professores nas reuniões na instituição. Ela, como a maioria, relaciona que um bom professor deve estar sempre se atualizando e reciclando para não "fingir que dá aula" ou "embromar".

Esta atitude é um dos atributos relacionados à honestidade que o professor deve ter em vários aspectos para com o aluno.

Assiduidade, pontualidade e respeito às obrigações trabalhistas são hábitos e comportamentos relacionados também a esta honestidade.

Mas a honestidade é principalmente associada às atividades de magistério relacionadas com a atuação face a face com o aluno: na disciplina, na sala de aula e no papel do professor, frente às expectativas do aluno. "Fingir que dá aula" seria desonesto, pois 'dar aula' implica se dedicar, reciclar e atualizar para ter o que "passar".

Este "passar" incluiria descobrir o 'nível' do aluno e ministrar a informação de forma adequada, e não ficar "longe da realidade do aluno" ou "falar do assunto que lhe (ao professor) interessa particularmente". Já Alex enfatiza a necessidade de ser explícito, na avaliação do aluno, quanto aos métodos de aula, o porquê dos textos e a sequência de estudos. Critica os que mudam os critérios no meio do curso e conclui que explicitar a ementa no início e cumpri-la "é fundamental". Não importando as "escolas" de que o professor é partidário, ele necessitaria ser coerente e ter seriedade com as informações durante o curso. Estes postulados são englobados na honestidade que o professor deve ter com seu papel para com o aluno. E para Roberta, Eva e Carla, inclui apresentar e explicitar fontes de informação, para que o aluno saiba "caminhar por si", aprender a pesquisar, e dar condições de ele adquirir conhecimento, mas sem "facilitar muito o trabalho do aluno".

Não ser o ‘dono da verdade’ e não se situar numa “torre de marfim”, na expressão de Eva, é considerado também requisito moral para poder cumprir adequadamente o desempenho do papel, que, para Roberta, define o professor como um educador, junto com os procedimentos descritos acima.

Mas, realizar este papel requer não “dar aula sem vontade”, ou seja, se envolver e gostar deste papel é pré-requisito ético para bem ser. Seria necessário cumprir o “papel social moral”, mesmo ganhando mal, e ver a atividade profissional como “um trabalho” e não como “um emprego”.

Desempenhar este papel significa também relacionar-se com o aluno, despertando-lhe emoções. Sobre ser bom ou mau professor, Virginia acha “que a gente pensa muito em termos teóricos” estas questões e por isso não sabe se sua resposta já está “contaminada por coisas que a gente aprende na faculdade”. E considera, “em tese”, que há um “básico” para ser bom professor: “passar o entusiasmo para aluno”; “passar uma motivação, uma curiosidade”.

Por vezes, tenho visto esta capacidade de motivar o interesse do aluno como requisito de um bom desempenho ideal para ser considerado bom professor, não só aqui nas entrevistas, mas nos meios acadêmicos de que participei e até como item em ficha de avaliação docente de faculdades particulares e públicas como a UERJ. Mas também percebo uma ‘limitação’ neste ideal, para que não seja atribuída toda a responsabilidade de motivação do aluno para o professor, pois este por vezes não quer agir como um “animador”, distorcendo o atuar em sala de aula e afetando posturas e deveres do papel de cada um dos envolvidos na relação face a face de mestre e aluno.

Mas, ainda assim, é um atributo pessoal visto como ideal no ser bom professor, mesmo no de graduação. Este ‘atuar’ seria visto como menos necessário para alunos de pós-graduação.

Além de todos estes quesitos éticos e morais, é relacionada ao papel social do professor uma noção de missão social que se constituiria em objetivos sociais e políticos do papel social da categoria profissional em sua participação na sociedade envolvente. Por exemplo, Roberta lembra que a língua é o “maior instrumento de marginalização” que pode existir. “Você abriu a boca, você tem a sua identidade linguística, você tem a sua identidade social”. Por isso, completa:

Ser professor de língua portuguesa na faculdade de Letras da maior universidade do Brasil, eu penso que é conscientizar os meus alunos do papel importantíssimo que eles têm. E denunciar a omissão que nós professores universitários estamos tendo frente a definição de uma política linguística, neste país.

Conclui, então, que o mau professor de letras “é aquele que não está comprometido com a

transformação do quadro crítico de política linguística que se tem”. Este quadro é que, para ela, resulta no analfabetismo e na marginalização da população: “só isto”.

Arthur, após ressaltar que “pode até ser um idealismo romântico”, acha que, através da matéria que ele ministra, contribui para “construir o cidadão”. Defende que o professor tenha um “projeto político” e que seu compromisso “maior seja com a nação, com o nosso povo, com a nossa cultura”. E lamenta que “hoje não há muita ênfase nestes aspectos.

Esta noção faz parte da Ideologia da Profissão, e o comprometimento com ela faz parte do processo de Internalização de seu *ethos*.

As classificações éticas descritas acima revelam que elas podem atuar como parâmetros referenciais de ser professor universitário para os entrevistados, como parte de uma construção pessoal da identidade profissional.

Arthur acha que demorou para chegar em um perfil pessoal de ser professor. E, enquanto Roberta não separa o professor do educador, ele não separa o professor da pessoa. Portanto ser professor não poderia “ser uma coisa da boca para fora”. Não seria apenas representar um papel, mas envolveria a personalidade do sujeito em um processo interno de construção do eu na medida que se construiria sua identidade profissional. Definindo a sala de aula como “um espaço riquíssimo de relações de vivências”, diz que o professor *estará sempre trabalhando também com seus sentimentos*.

Neste processo de auto-construção “você tem que mastigar aquilo, maturar, saborear, para depois, sei lá, fazer uma digestão e depois ser você”. Mas ressalta que este “mastigar” é lento, e que ele mesmo só se sentiu “à vontade, lá pelo quinto, sexto ano” como professor.

Arthur considera ainda que “a construção da nossa identidade é no espelho do outro, sem dúvida, a gente sempre passa isso”. Neste caso, ele está se referindo ao uso, em determinada fase dessa construção, de atuações e desempenho de ex-professores ou colegas profissionais como modelos para o ‘ser’ pessoal. Mesma posição é manifestada por Eva, que assume ex-professores da sua graduação como modelos. Este período também é marcado para Carla como rico de exemplos de grandes profissionais, mas ressalta que sempre os teve desde o ensino básico até o mestrado, e que, em cada um, destacava um aspecto de desempenho, como postura em sala de aula, conhecimento, didática ou capacidade de fazer os alunos vibrarem em sala de aula. Já Rebeca localiza seus ‘modelos’ no 2º grau e acha que isto ‘caiu’ um pouco na faculdade.

Roberta, sem negar a existência de modelos para si, revela que seu percurso de vida a impediu de realizar este “modelito” ideal, devido às condicionantes de falta de tempo, renda, dedicação à família e formação de “berço diferente”. Já Vúgina considera, em tom bem humorado, ter alcança-



do um desempenho que a coloca possivelmente como modelo para referência de construção da identidade profissional para os alunos.

O uso de modelos nesta construção, a relação mestre e pupilo e os quesitos de classificação ética para a atuação do professor são componentes da relação face a face que marca a atividade profissional do docente. É esta relação principal que define os atores e seus papéis. E é nela que ocorre parte do processo de internalização do campo, que também dependerá da eficiência do desempenho do ator com a responsabilidade de ‘definir a situação’, nos termos de Goffman (1975).

Para o sucesso deste desempenho, além das questões já passadas, é necessário algumas outras habilidades, posturas e internalizações.

Arthur considera que, na relação triangular professor, direção e aluno, cada qual deve saber se comportar eticamente durante o convívio. Considera-se “meio rígido para estas coisas”, pois quando o professor está em sala de aula, ele está fazendo o trabalho dele e portanto “não é uma babá” e “não tem que dar noções de educação ao aluno”. Quando os alunos não entendem os “limites desta relação” é necessário que alguém ponha esses limites.

Esta noção pessoal de ética e comportamento na realização daqueles papéis, ele a pratica como parte de sua personalidade e de sua identidade profissional. Sempre que ocorreram situações de excessos, onde o respeito a ética da relação triangular foi ‘abalado’, segundo sua noção, ele não se refutou a declarar sua insatisfação, disposto a manter posição diante de qualquer revés, mesmo que isto implicasse perda de emprego.

Esta relação entre atitudes e noções éticas praticadas dentro da esfera social da profissão (e portanto circunscrita na relação com o ethos profissional) é por vezes encarada como pessoal, ou seja, como parte da personalidade dos entrevistados.

Os fatores competência e caráter, colocados como principais características dos ex-professores que Carla usou como ‘modelos’, são relacionados a atitudes e opiniões pessoais de honestidade e ao seu desempenho praticados em diversas situações de sua trajetória de vida profissional. Demonstra isto por exemplos de situações vividas e decisões tomadas na carreira.

Os quesitos éticos de crítica à atuação do professor, feita por Alex, também são seguidos por ele como parâmetros de atuação de sua identidade profissional. Exemplifica com o respeito que adquiriu dos alunos em um curso noturno da escola de física da UFRJ que ocorre às sextas e ao qual nunca faltou, criando assim uma certeza nos alunos de seu comparecimento.

A crítica de ter de estar atualizado para ser bom professor norteia a atitude de quase todos, o que os leva a busca da reciclagem de conhecimento. Muitas vezes, o cumprimento desta postura ética resulta em sacrifícios de tempo para lazer social e cultural, de recursos financeiros e até des-

gastes emocionais.

Ainda sobre respeito e relação face a face, Eva procura uma relação mais 'aberta' e com menos barreiras no contato com o aluno em sala de aula, mas ressalta que "tem hora que você tem que dizer: sou professor".

Corina demonstra que isto faz parte do aprendizado do ser professor e exemplifica: "Os alunos me chamavam de senhora no início. Depois fui percebendo que era o lugar que você ocupa. A questão do respeito. Passei a gostar depois."

Diz que, por ter sido aluna há apenas cinco, seis anos, achava "engraçado" o uso deste termo 'senhora'. Chegou a pedir aos alunos para que não mais a chamassem assim, mas logo se referiam a ela: "Corina, a senhora podia..."

Já Eva, por ainda se considerar com idade próxima à dos alunos, os faz dispensar o "senhora", e diz que tentará permanecer assim o tempo que puder.

Ambas exemplificam estas situações como parte de seu processo inicial de aprender a ser professor universitário. Processo pelo qual todos passaram e que implica se posicionar perante as formas de apresentação em público. Faz parte da representação do papel esperado.

Excetuando cerimônias e ocasiões oficiais, todos disseram que não pensavam em uma 'maneira de vestir' determinada pelo exercício diário da profissão, preferem assim seguir gostos pessoais. Embora alguns pequenos 'ajustes' tenham de ser feitos como foi nos casos de Roberta e Carla que em seus inícios usavam mini-saias e perceberam que o papel requeria outras peças de roupa, mas que também estivessem em seus gostos pessoais.

Os esforços maiores estão ligados a conseguir o reconhecimento através da seriedade com o trabalho e do desempenho em sala de aula. Posturas e comportamentos mais formais são adotados, mas sempre com a preocupação de não estar passando uma personalidade muito diferente da que apresentam como suas em outros mundos sociais. Ainda assim, as diferenças ocorrem, representadas também em empostação da voz e no auto-policimento do 'falar correto' e na estruturação da exposição seqüenciada e coerente dos pensamentos.

Exemplifico através do marido de Eva, que, certa vez, ao ir buscá-la na PUC, a observou do lado de fora da sala de aula e reparou que a mulher estava "mais empostada", com um "tom de voz mais aveludado" e "com gestos mais largos". Diz que ela não ficava mais séria ou "careta", mas "diferente", e que não chegou a ficar surpreso, pois era "como se fosse outro papel mesmo".

A este papel, com suas posturas e características atribuídas, é associada, por parte dos alunos, uma personalidade que seria exercida pelos professores em todas as esferas de sua vida social. Eva através de um trabalho com os alunos descobriu que eles achavam que ela só ficava em casa, não

saía, e que era “meio cabeça”. Carla diz também que os alunos se espantam quando a encontram tomando cerveja ou de biquíni na praia: “não pode ser a mesma Carla”. E enfatiza que os professores na faculdade se preocupam com a imagem no ambiente. Uma imagem que sabem que alunos e funcionários esperam deles.

Alex lembra outros ângulos de formalidade exercida. Ela seria necessária, porque “nem todo mundo entende a informalidade”. Esta poderia ser confundida com insegurança, falta de conhecimento da disciplina e até mesmo como assédio sexual. Exemplifica que a informalidade já lhe trouxe problemas disciplinares e que hoje procura ser mais formal. Considera ainda que faz parte do “código de ser professor” a relação direta de ser ‘durão e ‘exigente’ com ‘saber muito’.

O papel do professor não só exigiria o controle da definição da situação, mas o controle, o ‘saber lidar’ com suas próprias emoções. Arthur acha que o professor não deve representar o papel e sim vivenciá-lo com seu interior. Dizer sinceramente que acredita naquilo para o aluno pois “o aluno percebe quando você não acredita”. Esta observação sobre a percepção do outro sobre si é sempre lembrada por quase todos.

Este jogo interno de lidar com as próprias emoções implicaria se auto-conhecer, conhecer seus limites testando a si mesmo sobre como reage a certas situações na relação face a face com o aluno. Arthur chega a considerar que é necessário um “mergulho” dentro de si, uma “sondagem” na interioridade para poder atuar com segurança em sala de aula.

A sala de aula é o momento de se expor, definir a situação, controlar o jogo de emoções da interação e de se abstrair do mundo externo, “esquecer os problemas” após os “10, 15 minutos iniciais” como coloca Roberta.

O desgaste emocional está sempre presente na atividade do professor. Inlui em seu desempenho, na sua dedicação com a turma, e pode provocar crises no “gostar de dar aula”. Roberta lembra de uma situação em que não houve boa interação com a turma e que isto realmente lhe “fazia muito mal”. Mas ressalta que procura hoje, mais madura, evitar que isto se repita e identificar logo “onde está o buraco”, pois dar aula lhe “faz bem”.

Apesar deste desgaste, o gostar de dar aula e o prazer sentido fazem com que continuem. Arthur chega a dizer que quando o entusiasmo acabar, ele se aposenta e vai procurar “outra coisa” para fazer.

“Gostar de gente” e se “entusiasmar” com as aulas são considerados requisitos emocionais fundamentais para ser professor, o que leva todos a relacionar atributos pessoais que o indivíduo deve ter para se tornar um bom professor universitário.

Estes atributos incluem “saber ouvir”, “saber ler o outro”, “ter curiosidade”, “capacidade de fazer

uma interação agradável na sala”, “saber doar”, “saber motivar o outro”, “gostar de estudar”, “vontade de desenvolver” e “gostar de pensar”.

No geral acham que há aspectos vocacionais, e não ‘vocação’. Este último termo é associado a uma natureza de ser sem possibilidades de escolhas. Os atributos, então, são relacionados a habilidades, gostos e temperamento, que permitiriam a pessoa vivenciar com satisfação um estilo de vida propiciado pela profissão docente. Sobre o ‘temperamento’, Arthur lembra que para um sujeito tímido ficaria difícil encarar uma turma de 40 alunos. E como Roberta, acha que tem que haver uma dose de narcisismo na personalidade do professor.

#### 4.10 Diferença de ‘nível’

Dar aula em curso superior é diferente de dar aula no 2º grau, não só devido ao tipo de conhecimento a ser ministrado, mas também à forma de atuar e interagir com alunos, que são diferentes em idade e em expectativas.

Alex acha ainda que são profissionais diferentes e, segundo uma sua amiga professora, se subdividiriam em professor pesquisador, professor de graduação e professor de 2º grau. E afirma que “a pessoa que é excelente no 2º grau pode não ser na universidade, e vice versa”. Sua experiência nos dois níveis o leva a concluir que 2º grau “é um outro ritmo, é uma outra linguagem, é um outro código, requer outras habilidades, de síntese muito grande”.

Enfatiza que, no 3º grau, o professor tem de ensinar o aluno a ser autônomo, ao mesmo tempo sem “o deixar à própria sorte”, ensinar a não ser impassível diante do conteúdo. E afirma ainda que

Os conhecimentos você aprende na graduação. E isto é feito por um bom professor de graduação e não com um bom pesquisador. Bom pesquisador tira dúvidas, te orienta, te encaminha. Agora quem te ensina a trabalhar o conteúdo didaticamente é um bom professor de graduação. (Alex)

Arthur que dá aula nos dois níveis, apesar de ter tido problemas com o comportamento dos alunos de 2º grau, considera que cada grau tem seus problemas e gosta do atual curso técnico em que leciona. Rosa também gosta de dar aula nos dois níveis e não sente muita diferença, pois dá aula para o último ano no 2º grau, onde os alunos são quase da idade dos de graduação, e por isso adota uma “aula mais universitária”.

Por gostar de dar aula em sua disciplina, Eva acumulou por dois anos e meio a atuação em uma escola de 1º e 2º graus e em uma faculdade com o seu Mestrado. Ressalta que não foi por neces-

sidade financeira e sim pela oportunidade e gosto pela experiência. Já Corina saiu do 1º grau do Município, por sentir que não queria dar aula para crianças e que o nível universitário possibilitaria o seu desenvolvimento como profissional. Hoje dá aula também em 2º grau por uma questão financeira. Virginia, por uma questão de gosto e possibilidade de “crescimento”, optou por largar o 2º grau, porque “não dava” para “dar aula para adolescente”.

Além destas diferenças há a do status, já mencionada como causa de movimentos e que é sentida também dentro do próprio meio acadêmico. Isadora e Lenira afirmam sentir diferença de tratamento institucional em suas próprias instituições federais que contam com professores universitários. Corina, antes de sair do Município e após já ter entrado para a UERJ, sentiu “um certo distanciamento” dos colegas do 1º grau, que, para ela, era como se a sua ida para o 3º grau incomodasse por refletir que eles “estavam parados”, sem vontade de “crescer”.

Rebeca no entanto diz que nunca se incomodou com esta diferença de status. Posição semelhante assumida por Arthur e Alex.

Além do gosto, os sentimentos de pertencimento a um nível ou a uma instituição dependerá também do tipo de vínculo, da carga horária, do ambiente de relações sociais na instituição e da carreira oferecida e internalizada.

#### 4.11 Mercado e Academia

Existe uma distinção de campo de atuação de Letras, que é expressa pelos termos ‘trabalhar no mercado’ e ‘trabalhar dando aula’. O primeiro se refere a atividades relativas às ocupações profissionais como secretária executiva, tradutor, revisor e escritor ou às pesquisas aplicadas e consultorias para empresas públicas ou privadas em caráter de vínculo empregatício ou por *free-lance*. O segundo abrange exercer o magistério nas instituições de ensino particulares ou públicas ou ‘dar aula’ particular para pessoa física.

Dentre os entrevistados, Carla e Virginia chegaram a abrir cursos, por necessidades financeiras, mas não ‘obtiveram lucro’. Carla objetivava “completar o salário”; enquanto que, para Virginia, os cursos faziam parte das atividades de uma mini-empresa que abriu com outros dois professores após sua saída do CUP em 1981. Nessa época, Virginia não estava empregada em uma instituição de ensino. Ela prestou, também, serviços de consultoria linguística, tradução e revisão para grandes empresas, como Petrobrás e Shell, com boas remunerações. Continuou com esse grupo um pouco depois de entrar para UFRJ, por concurso.

Esta experiência com o ‘mercado’ auxiliou Virginia a construir seu perfil de identidade docente

como a que defende a necessidade da universidade se integrar mais ao mercado. Não que fosse a única, mas foi ela a promotora de um seminário na Faculdade de Letras da UFRJ que pretendeu discutir a flexibilização das habilitações que passariam a contemplar profissões “de mercado”. Mas o evento não provocou mudanças efetivas e a Faculdade de Letras continuou com sua ênfase na formação de professores. Esta resistência é vista por Eva, Virginia, Roberta e Rebeca como um possível receio a mudanças que alterem o estado de reconhecida ‘base cultural’ da instituição, além de demandar conhecimentos de mercado, do qual muitos estão afastados por priorizarem a vida acadêmica

Corina, apesar de achar que “para a universidade seria melhor pesquisar mais na faculdade”, não vê problema para o professor “atuar no mercado também”. E acredita que “há ganhos para os dois lados”, posição similar à de Virginia, para quem este tipo de trabalho de mercado deve “ser pensado mais cientificamente, dentro do mercado”. Rebeca também acredita que esta ligação elevaria a qualidade das ocupações de mercado como tradução e intérprete.

Virginia entrou para a UFRJ, por incentivo de colegas do CUP que já estavam lá. Acha que entrou “moldada” por sua experiência anterior. E, por não ter feito UFRJ, nem ter “conhecimentos” sobre os outros professores de lá, sempre se sentiu, uma “outsider”, termo que eu coloquei para ela.

Ela se formou na PUC, na época em que essa instituição, segundo a professora Liliana Cabral implantava suas habilitações de Secretária Executiva, Tradutor e Intérprete. Virginia sempre achou um “absurdo a Letras chamar gente de fora” para trabalhos de tradução e diz que o que “sustentava o Departamento de Letras (PUC) era o curso de secretária executiva basicamente e de professora intérprete”.

A PUC também forma professores em uma licenciatura de quatro anos, mas possui o bacharelado para as três ocupações acima. Para Liliana Cabral, estas habilitações vêm revertendo o quadro “amadorístico” do mercado, pois 90% dos intérpretes em atividade hoje no Rio de Janeiro foram formados pela PUC. Ela acredita que a exigência do mercado por qualidade demandará novos cursos de especialização nas universidades.

Os perfis das instituições revelam o tipo de atores e algumas características que condicionam conflitos e interesses que permeiam a relação face a face entre professor e aluno. Também revelam a situação de status e prestígio social das habilitações em funcionamento em cada uma.

Assim, Liliana Cabral informa que aos poucos vem aumentando o aluno da “classe média para baixo”, “o aluno que mora no subúrbio”, facilitado a entrar para a PUC também pelo sistema de bolsas de estudos. “É misturado agora. Era uma coisa muito elite, agora não”. Um terço de todos

os alunos que procuram Letras vão para a Licenciatura; um terço, para Secretária Executiva, de “inserção mais fácil no mercado” e boa remuneração; e o último um terço, para Tradutor e Intérprete. Ela conclui que “todo o problema de desvalorização e estigma está localizado no professor”, mas lembra que pode estar havendo uma “reação” do magistério, pois “as pessoas têm encontrado melhor um lugar no mercado de trabalho com a formação em Letras, que em Comunicação Social”, área já saturada pelo ciclo de “moda”.

O corpo docente da PUC é caracterizado por “horistas” e professores do quadro, em meio a meio, (cerca de 70 pessoas no total). Muitos dos horistas são profissionais “de mercado”, sem tradição acadêmica maior e sem titulação, e se concentram nas aulas das habilitações profissionalizantes. E esta talvez fosse uma das características docentes necessárias às “habilitações de mercado” que não seria bem aceita pela tradição de “produção acadêmica” que marca a Letras da UFRJ.

Reconhecida também pela sua formação de professores, ocupação que sofre desprestígio social no momento, a Letras da UFRJ tem recebido alunos que em boa parte não querem ser professores. Estes ou buscam uma boa base cultural para complementar suas formações em outras profissões, ou são alunos que entraram por 2ª opção no vestibular e esperam transferir-se posteriormente para outra faculdade da UFRJ. E mesmo os que entram para Letras preferem pensar em ser tradutores, críticos literários, trabalhar em empresas, ou seja, “ocupações do mercado” e não magistério.

Rebeca, que já trabalhou no vestibular da UFRJ, diz que não foi possível impedir a entrada por 2ª opção, como tentativa de priorizar a seleção de candidatos especificamente interessados em Letras, porque sempre sobravam vagas que não eram preenchidas. Ela informa que mais ou menos um terço dos candidatos vêm “de outras opções”, principalmente Direito e Comunicação Social.

Segundo Rebeca e Alex, parte destes últimos alunos abandona a faculdade nos primeiros períodos e aqueles que ficam “acabam gostando da faculdade” e “aqui se descobrem”. Para Alex, a maioria destes últimos, quando sai, “vai dar aula”. Rebeca acha que há pessoas que, por “não saberem o que querem fazer, vão se moldando, vão aceitando” e talvez, “por não terem outra opção viável agora”, se “sintam seduzidos pelo ambiente da faculdade”. Já os demais que não gostam “persistem por um tempo e depois vão embora”.

Os atuais alunos de Letras são vistos como de mais “baixa qualidade” que os alunos de gerações anteriores. Virginia diz que não está mais vendo as “Isadoras, Evas e Lizes”. Rebeca acha que isso é reflexo da queda de qualidade do sistema de ensino, no geral, que vem ocorrendo desde os anos ‘60, após a ditadura militar. Mas ressalta, como Arthur e a professora Líliana Cabral, que os alunos hoje talvez estão acostumados a outras “linguagens”, mais caracterizadas pela imagem e pelos

meios modernos de comunicação.

As mudanças no tempo e nas gerações dos alunos da Letras da UFRJ são vistas também na origem social. Os professores da UFRJ os classificam como maioria do subúrbio ou da baixada fluminense, o que explicaria, para alguns colegas de Roberta, o despreparo dos candidatos. Mas Rebeca destaca que este tipo de aluno pretende “ascender socialmente fazendo faculdade de Letras” na maior parte das vezes. E, por isso, é um aluno ‘esforçado’.

#### 4.12 Classificação

As características dos atores descritas até aqui fazem parte das identidades que mutuamente se atribuem, auxiliando a compreender as noções de pertencimento ao campo profissional, à instituição, a seus papéis institucionais e sociais e a grupos de dentro da instituição.

Além destes aspectos, a identidade profissional do professor pode ser construída através de diferentes características, que lhe proporcionam um ‘perfil’ de identidade com uma determinada margem de diferenciação no meio social acadêmico.

Estas características geram classificações de identificação, cujas abrangências de uso dependerão da abrangência de quem ou quantos as utilizem no contexto social da instituição. Assim como algumas não serão opção do identificado, feitas muitas vezes sem o indivíduo saber que é alvo da atribuição, outras farão parte de suas preferências e gostos de atuações escolhidas dentro das possibilidades e oportunidades das contingências de ajustes situacionais, já descritos anteriormente, como nos casos da entrada nas áreas departamentais da instituição.

As próprias classificações éticas (bom x mau), que são por vezes usadas na construção do modo pessoal de atuar, e portanto do próprio ‘perfil’ de identidade profissional, aparecem na classificação do corpo docente feita pelos entrevistados como os ‘atualizados’ ou ‘não atualizados’ de Corina e Carla ou os que ‘têm conteúdo’ e os que ‘têm didática’ de Alex.

O status cultural da Letras da UFRJ e o gosto pela cultura popular de parte de muitos professores, advindos de atividades sociais de ‘outros mundos’ de que participam e da ideologia política de defesa da cultura popular brasileira, provocam uma divisão do corpo docente em grupos classificados em eruditos (considerados por uns como ‘elitistas’), populares e ecléticos. Corina considera-se enquadrada neste último e, como Alex, faz uma ressalva que dentre os dois últimos grupos, há algumas pessoas que seriam ‘populares’ por “que acham que tem que ser PT, povo, flamengo e tal, e assim angariam a simpatia dos funcionários, etc”.

O pertencimento a grupos ou a própria construção de um perfil de identidade profissional já se



inicia na escolha da área de conhecimento ou habilitações em que eles iram se formar ou atuar. Assim, há o ‘pessoal de línguas’, que atua em língua portuguesa, língua estrangeira e lingüística, enquanto campo teórico de conhecimento. O ‘pessoal de literatura’ se divide em literatura brasileira e literatura portuguesa. Neste caso, estou considerando a divisão principal de Letras e não todas as possibilidades de identidades profissionais advindas com as ‘habilitações de mercado’ como as existentes na PUC, até mesmo porque os entrevistados ‘se dividem’ nas áreas acima descritas.

O contato do campo de conhecimento com outros campos pode provocar também perfis de identidades profissionais através de escolhas de atuação nas ‘fronteiras’ ou na ‘essência’, na parte que ficou ‘pura’. Assim, Lenira não considera que os lingüistas que atuam em outras áreas como engenharia, ergonomia etc estejam “fazendo lingüística”, mas aplicando “modelos lingüísticos”, o que difere o profissional pela sua atuação. Já Eva, ex-aluna de Virginia, defende e atua, como a mestra, nas fronteiras do campo. Ela diz que ainda há muito “preconceito” no “que a gente tá chamando de lingüística aplicada, do tipo que a pura seria melhor que a aplicada. Na pura tem que ter mais cabeça. Tem que ter mais dedicação que a aplicada”.

Virginia por não encontrar espaço de atuação para seu ‘perfil’, ‘atravessa a rua’ e busca a interdisciplinaridade nas áreas de engenharia e ergonomia da COPPE, onde diz ter sido bem recebida. E, apesar de agora haver grupos na Letras que a querem, ela diz que “é uma missão minha de levar esse trabalho dessa linha da interdisciplinaridade”. Considera que o ‘pessoal’ da Letras ainda não enxerga para que serve esta interdisciplinaridade e que “os letrados” dormem “em berço esplêndido”. Os “letrados” é um termo também usado por outros entrevistados para classificar eruditos mais elitistas ou os acadêmicos mais tradicionais.

As características que fizeram parte de uma margem de escolhas podem refletir ainda relações com um gosto dentro do meio social e intelectual do campo, que possui coerências com uma trajetória da vida profissional e institucional (relações sociais, afinidades, influências, oportunidades etc) e com um estilo de vida mais abrangente. Como o ‘gosto popular’ de Alex, pelo seu convívio na escola de samba que frequênta, ou de Carla, pela ida a escolas de samba, que frequênta desde o segundo grau, levada por uma amiga.

#### 4.13 Carreira

A série de ajustes e movimentos de posições na rede de relações informais e formais dentro das instituições, que Becker (1970, p.165) usa para o conceito de carreira, ocorre nas trajetórias de vida profissional dos entrevistados. Esta trajetória é marcada também por momentos críticos, na

acepção do mesmo autor, e por momentos de crises que afetaram o estado emocional dos entrevistados.

As posições ocupadas na vida institucional ou profissional, advindas de cargos, titulações ou níveis hierárquicos no quadro docente, mesmo que temporárias, fazem parte da identidade profissional e social adotadas pelo indivíduo durante as fases de sua vida profissional. Por outro lado, ser a primeira “doutora” ou a primeira “professora universitária” na família pode demonstrar os pontos de contato entre as identidades profissionais e as identidades sociais assumidas pelos indivíduos em outros mundos sociais ‘não acadêmicos’.

Todos os entrevistados têm a maior parte de sua vida profissional ligada a uma vida institucional acadêmica. Três deles possuem D.E.<sup>60</sup>, três trabalham sob regime de 40h, Corina está sob regime de 20h e só Eva é horista, mas se vê integrada na instituição com considerável carga horária e, como Corina, almeja atingir a ‘estabilidade’ de um regime de 40h.

O grau de sentimento de pertencimento à instituição dependerá do nível da internalização de metas da instituição, capacidade de indução e motivação desta instituição e do comprometimento assim assumido pelo indivíduo. A dedicação a uma outra alternativa dependerá até do jogo destes fatores com os gostos e projetos pessoais dos entrevistados. Deste modo, Virgínia ao optar por dedicar-se mais à COPPE encontra espaço para realizar suas convicções de atuação profissional; Roberta ‘adia’ sua condição de D.E. para fazer teatro por um tempo, coerentemente com seu projeto anterior; já Arthur mantém-se sem D.E. por achar que ‘rende’ melhor em duas instituições, enquanto Rebeca mantém-se com 20h na UFRJ por gostar de dar aula no 2º grau também.

Os aceites de convites nas instituições de ensino constituem-se numa garantia de iniciar um novo ciclo de vida com um novo status social. Assim como mudar, em alguns casos, para a instituição superior e federal, significa um passo de ascensão ou consolidação em uma carreira de maior prestígio social e profissional. Por outro lado, o convite é um reconhecimento de desempenho no ciclo anterior ou em rito de passagem anterior.

Pertencer ao ‘quadro permanente’ de docentes de uma universidade constitui-se em um status superior de vínculo com a instituição o que, além das tarefas pertinentes e dos privilégios formalmente atribuídos, serve também para a diferenciação no meio social institucional entre ‘os que não fazem parte do quadro’. Estes últimos se enquadram em vínculos de outros tipos, temporários ou não, que completam o corpo docente da instituição.

Para a entrada nesse quadro, o rito de passagem comum é o concurso. A maioria dos entrevi-

<sup>60</sup> Ver tabela.

tados iniciou suas carreiras nas universidades através dos vínculos “fora do quadro”. Corina e Carla prestaram concurso após um certo período com este tipo de vínculo.

Entretanto, Roberta, Arthur e Rebeca entram para o quadro a partir de um evento extra-institucional. Seus casos servem para ilustrar a importância dos ritos de uma carreira institucional.

Os três eram ‘colaboradores’, categoria em que na época, só na Letras, somavam 50 professores<sup>61</sup> quando o então Ministro da Educação Eduardo Portella, em 1980, a partir de uma reivindicação das universidades por abertura de concursos para o ‘quadro’ permanente, “decretou sumariamente que todos os colaboradores e auxiliares de ensino passariam a assistente” (Roberta). Nível este que exige a conclusão de outro ciclo de formação com rito de passagem próprio, o mestrado, o qual uma boa parte daqueles colaboradores não havia ainda concluído nesta época.

Roberta ressalta que os mestrados na época não eram ‘ágeis’ como hoje e se revestiam com outro valor. Ela lembra que a situação provocou incômodos para os colaboradores e para ‘os do quadro’. Estes últimos se sentiram “desprestigiados”, por terem sido igualados no mesmo grau que o ‘careta’ “que entrou ontem” e que, portanto, não tinha a mesma “estrada”. Ela considera que a situação criou um “problema insolúvel que nós arrastamos até hoje. De hierarquia, de liderança acadêmica, de transmissão de conhecimento, de formação de docente dentro da universidade”.

Creio que houve uma quebra de uma cultura para o pertencimento à categoria, que envolve ritos onde a mudança de status é reconhecida e conferida por membros da própria categoria, legitimados para o evento. Roberta concorda com minhas ponderações e considera que houve uma crise na identidade da categoria, por quebras nas normas de um rito de passagem, ou seja, de um pertencimento. Para ela, essa seria a razão para a configuração de normas, como as do regime de ‘substitutos’ atual, que evita a repetição do fato e do “lastro de descrédito” que faz associar a contratação de ‘substitutos’ a um “novo trem da alegria”.

As mudanças na carreira também podem ser de outras naturezas, motivadas por outros interesses, como partes de um projeto ou por eventos sociais ou institucionais que provocam tipos de ajustes situacionais (na acepção de Becker 1970, p.279) e pessoais (id, p.265). Estes podem ser de maior ou menor frequência, segundo não só o tipo de situações em uma trajetória de vida profissional, mas também o tempo de carreira da pessoa.

Becker (1970, p. 165-175) considera a mobilidade horizontal nas posições de uma instituição como parte dos movimentos de uma carreira. O movimento de Virginia de uma unidade para outra pode se enquadrar nesta mobilidade, assim como o de Roberta que, por oportunidades de outros

---

<sup>61</sup> Cerca de 1/4 do corpo docente de então.

trabalhos e por um projeto de doutorado em outra unidade, atua durante 7 anos em outras unidades da UFRJ e retorna para Letras por “sentir saudades” de sua unidade original. Este sentimento de volta às origens faz com que Arthur vá para Letras e lá fique durante quatro anos, por causa de crise pessoal em seu papel de formador de professores na faculdade de Educação. As crises situacionais na vida profissional por diferentes motivos podem levar também a decisões de mudança de rota, temporária ou não, que afetam em diferentes níveis o perfil construído de identidade profissional.

As relações sociais com outros mundos também afetam estas trajetórias, como quando Carla se licencia na década de 70, por dois anos, para acompanhar o primeiro marido para a Alemanha, e volta a se afastar para acompanhar o segundo marido a São Paulo. Em ambas as situações permanece estudando nas universidades locais.

As mudanças também podem ser facilitadas por incentivo das relações sociais no meio profissional. Assim ocorreu, nos inícios de carreira de Corina e Alex quando, juntos com amigos, prestam concursos para Estado e Município. Ou, quando Roberta decide, com amigos do CUP, ir para a UFRJ, abrindo um futuro ‘canal’ de contato e de incentivo para que Virginia vá lá direcionar seus esforços de pertencimento a uma instituição. Ou ainda, quando os colegas da UFRJ de Carla a convencem a fazer concurso, para consolidar o vínculo.

Os momentos críticos de decisão mais comuns em uma carreira, apontados por Becker (1970), constituem outro campo de crises e oportunidades para mudanças no status do ser professor e conseqüentemente em sua identidade profissional.

Desses, a ascensão vertical na carreira por titulação se apresenta com valores culturais e em momentos ‘naturais’ diferentes, conforme a época e as gerações de pessoas que vivem a docência.

Carla avalia que na época em que iniciou sua carreira, nos anos 70, o valor era “ter o retrato na carteira simbolizando a permanência em uma instituição” e que hoje “quanto mais você mudar, quanto mais forma você tiver, quanto mais você se meter em 1000 coisas diferentes, você faz Desenho Industrial, de repente faz história, filosofia, melhor. Eu não fui criada assim, era aquilo, era Letras, eu fazer minha carreira na Letras, gostava daquilo, me dedicava àquilo”.

Na época também o que era mais valorizado era o “dar aula”, em vez da titulação que se tornou cada vez mais comum com o passar do tempo.

Assim é que Roberta, Rebeca e Arthur consideram que ‘demoraram’ (mais ou menos dez anos, e quase na mesma época) a entrar para o doutorado, após os seus mestrados, por não se considerarem “amadurecidos” para pesquisar um tema que satisfizesse seus crescimentos profissionais. Eles fazem parte da segunda geração dentre os entrevistados. Virginia só recentemente fez doutorado, quase vinte anos depois de seu mestrado. Ela e os três acima entraram nos mestrados pouco

tempo depois de graduados, visando permanecer adquirindo capital cultural.

Já os novos, Eva, Corina e Alex iniciam seus mestrados em situação similar, mas encaram o doutorado como seqüência ‘natural’ de titulação na carreira a ser cumprida o mais breve possível. Corina e Eva, “deram um tempo” por estarem “arrumando a casa”: a primeira preparando a mudança de casa; a segunda se dedicando ao filho. Mas, Alex ingressou pouco tempo depois, após o término do mestrado e do concurso para UFRJ.

Isadora, preocupada em fazer logo seu mestrado, para prestar concursos mais tarde, me diz que em sua área é comum as pessoas “terem mestrado”.

Alex comprova esta afirmação ao contabilizar que em seu setor dos vinte e poucos professores, quase a metade são “novos”. E que, destes, todos ou são doutores nos últimos quatro anos, ou estão se doutorando<sup>62</sup>. Ele compara ainda que “a avalanche” de doutoramento começou de duas décadas para cá, e que “se acirrou” desde meados dos anos oitenta.

Esta situação tem inclusive, segundo ele, provocado uma tensão com disputas de poder, refletidos sobre privilégios de licença para estudos, viagens, aumento da carga horária etc. A antiguidade é por vezes acionada para tentar equilibrar uma balança que pesa cada vez mais para quem tem maior titulação e maior ‘produção acadêmica’. Esta última tem sido valorizada gradualmente pelas instituições de ensino e por instituição de fomento à pesquisa.

Os mais ‘antigos’ ficam em desvantagem por não terem tanta ‘produção acadêmica’, que se traduz por publicações de trabalhos, apresentações em congressos, pesquisas dentro e fora da faculdade etc. A maior parte destes ou terminou recentemente o doutorado ou desistiu no meio do curso. Esta situação é consequência em parte de estarem acostumados, como coloca Carla, a outros hábitos e valores que atribuíam o prestígio e privilégios para quem priorizasse a dedicação ao exercício do magistério, ou ao “dar aula”. Nesta época, as titulações possuíam a aura de ritos mais elaborados e constituía momentos de maior brilhantismo e de demonstração de desempenho dos professores que cursavam a pós-graduação.

O doutorado neste caso significava um coroamento de uma carreira “amadurecida”, e não era tão necessário para o reconhecimento institucional ou dos pares. É evidente que isto se dá em um processo de décadas, no qual cada geração vivenciará com maior ou menor intensidade as mudanças desses valores, os interpretará e a eles se ajustará conforme seus interesses e oportunidades. O doutoramento hoje pode representar, para os mais mais antigos, alcançar o status mais valorizado no momento e poder gozar também de certos privilégios no final de carreira, aposentando-se

---

<sup>62</sup> Os cursos de Doutorado em Letras existem desde o início dos anos ‘70.

em melhores condições financeiras, diante das mudanças na aposentadoria proposta pelo governo.

A mudança de critérios, do “dar aula” para a “produção acadêmica”, é parte de mudanças institucionais que provocaram ajustes pessoais e situacionais nas carreiras dos entrevistados. Roberta situa uma grande mudança quando, na época do decreto de Eduardo Portella, é definida a estrutura do quadro atual com D.E., pesquisa docente e as quatro posições por titulação.

Estas mudanças provocam uma concentração de privilégios para quem tem a titulação de Doutor.

Além disso, por interesses de qualificação em avaliações institucionais, as próprias instituições, assim como os órgãos de fomento, pressionam para um período menor dos cursos de pós, a serem feitos nos primeiros anos de carreira dos professores<sup>63</sup>. Estes fatores provocaram, segundo todos os entrevistados, uma “corrida” atrás da titulação, na qual a formação em pós e a ‘produção acadêmica’ caem de qualidade. Virginia avalia que a produção “é um horror”, enquanto Carla diz que “tem gente que espirra e publica o espirro”. Elas chegam a criticar também eticamente o fato de pesquisadores assinarem e publicarem trabalhos feitos por alunos seus em cursos de pós e assim aumentar sua “produção acadêmica”. Arthur diz que se mantém afastado deste “frenesi” por congressos e papéis por achar “pouco produtivo” participar desses eventos e diz que chegou a participar de um, que estava vazio.

A elevação do salário, o acesso às fontes financeiras de pesquisa, a elevação do status dentro da instituição e outros privilégios que motivaram Virginia e Alex para o doutorado também estiveram presentes como fatores de motivação para Carla. Apesar de seu perfil mais voltado para professor de graduação do que para professor pesquisador, ela chegou a tentar o doutorado bem antes que os demais, mas não o realizou por contingências e mudanças burocráticas da instituição.

Em 1976, quando fez concurso para UFRJ, ela só não tirou o 1º lugar “por falta de publicação”. Nesta época, fazendo mestrado, e já na condição de assistente, resolve, com os créditos cumpridos, entrar direto para o doutorado, uma vez que o sistema permitia na época. Ela passa na prova para o doutorado na própria UFRJ, cumpre os créditos, mas não entrega a tese. Esperava apresentar um material bem desenvolvido e no tempo oportuno. Na época recebeu apoio de ex-mestres, como Celso Cunha, por esta posição.

Mas acabou adiando por oito anos, devido a sua dedicação à vida institucional e aos eventos que promoveu na Letras. Em fins dos ‘80, uma nova Direção pressiona os que não haviam terminado doutorado e ela é aconselhada por colegas a “fazer qualquer coisa”. Recusa, pois não era isso

---

<sup>63</sup> Rebeca e Alex lembram que ultimamente quem não tem os títulos de pós não tem chance nos concursos.

que ensinava aos seus alunos. Mantém assim coerência com os atributos qualitativos que elegeu para sua identidade profissional, “desempenho e caráter”. Seu doutorado é cancelado e ela, ao pedir matrícula, descobre que as regras mudaram e que teria de fazer novamente o mestrado. Recusa-se, no entanto, a prestar novas provas, pelo investimento de tempo já gasto e pelas boas notas recebidas nos cursos anteriores de pós que atestavam sua competência.

Uma professora, amiga do colégio Jacobina, a leva para a UFF, instituição que lhe reconhece os créditos do mestrado. Conclui seu mestrado lá em 1993 e dedica os agradecimentos à UFF. Carla, “cria da casa”, se diz ressentida com a UFRJ, por tê-la feito ir para outra instituição “por mera formalidade”. Esta trajetória a impediu de alcançar o status de doutor antes. Mas enfatiza que sempre gostou mesmo é de “dar aula”. Ela, como os demais, critica a mudança de critérios de avaliação, na qual “a sala de aula está sendo jogada para escanteio” e o “comando das rédeas” da universidade está passando para os órgãos de fomento.

Em seu momento atual de carreira, se arrepende um pouco, pois está ganhando mal, mas acha que depois de 27 anos de magistério não está vendo muito a possibilidade de mudar seu perfil de professora de sala de aula. E também, por ser exigente, não ‘sairia’ publicando qualquer coisa. Mas lembra que, por questão ética pessoal, não irá aposentar-se e prestar outro concurso, embora não critique os colegas que o façam por necessidade financeira. Diante do quadro atual, ela acha que “o aluno ainda vale a pena, a universidade não mais”.

Guardadas suas devidas proporções, sua trajetória exemplifica as mudanças institucionais e as mudanças nos valores do ser professor universitário.

#### 4.14 O cotidiano

O cotidiano aqui considerado é aquele que em boa parte é vivido no lar e no lazer e que sofre influências do mundo da profissão. Observa-se também sua articulação com os outros mundos sociais, de que participam os entrevistados. Estas relações são parte predominante de um estilo de vida.

As emoções que caracterizam a atividade, como já foi demonstrado, são vivenciadas também no prolongamento do trabalho no espaço doméstico, durante o tempo ‘separado’ para as tarefas profissionais feitas em casa e em vários momentos de lazer. Elas são mais nítidas nos momentos de crise e decisão e menos nítidas na rotina profissional marcada pela relação face a face. Neste último caso, ansiedades e expectativas em níveis de intensidade diferentes podem tanto ser sentidas por causa da interação que ocorrerá na aula do dia seguinte, quanto no início de um novo curso, quando

se conhecerá com quem se estabelecerá uma relação de dias e meses.

O comprometimento ético e a qualidade de desempenho almejada como ideal (que são parte dos atributos de um perfil de identidade profissional construída), podem por vezes fazer com que a pessoa dedique muito de seu tempo diário e 'doméstico' às tarefas profissionais. Esta atitude tanto pode se transformar em um hábito, como marca pessoal de um 'ser' profissional, quanto variar de intensidade conforme épocas da carreira, como a afirmação em seu início ou a entrada em uma nova instituição.

Carla constantemente teve a sua carreira marcada pelo primeiro caso. Como exemplo ético, lembra que já chegou a dar aula no antigo prédio da Letras, na Av. Chile, em dia de jogo do Brasil. Ela, como todos, aumenta seu tempo de dedicação em fase de mestrado, que já a fez sair direto do seu escritório para as aulas, de manhã cedo após uma madrugada de estudos. Roberta, que está fazendo doutorado, destaca que em "período brabo, assim em junho, julho" chegou a "virar" dias acordada.

Além das divisões com tarefas domésticas e dedicações ao convívio com familiares, estes 'períodos brabos' também ocorrem quando em determinados momentos aparecem oportunidades de trabalho em outras instituições, temporários ou não, que são considerados 'interessantes', pelo seu acréscimo de conhecimento, ou por garantia de um emprego, ou ainda por complementação de renda. Eva diz que 'quase enlouqueceu' ao assumir dois desses 'trabalhos interessantes' em instituições de ensino na mesma época em que dava aula na PUC e ainda fazia mestrado. Ela enfatiza que não era uma questão financeira mas oportunidades que "tinha que pegar", acrescenta que já se "acostumou" a essas jornadas de trabalho e que nesse período chegou a dormir quatro horas por dia.

A 'reciclagem' de conhecimentos, necessária à ascensão na carreira e ao desempenho na rotina da profissão, também é outro fator de consumo de tempo, esforços e de recursos financeiros. Tanto que os que não têm doutorado pagam suas viagens a congressos, palestras ou eventos da área.

As condições financeiras, por vezes, provocam uma seleção e priorização dessas atividades.

O 'tempo' ocupado com o trabalho é considerado também difícil de mensurar devido às condições exigidas pelo trabalho mental para processar informações e estar pronto para raciocínios e '*insights*' em momentos "certos". Roberta destaca que

a coisa de você trabalhar em casa é porque você vai criando as condições para chegar a uma dada hora, você poder estar outra vez inteiro, a cabeça, e produzir bem. Porque também tem isso. E isso é incomputável.



Ela afirma ainda que trabalhar em casa possibilita também ter tempo para se dedicar aos “afazeres domésticos”. Mas isto implica uma organização de horários que a faz trabalhar de madrugada e nos fins de semana. Este é mais um dos motivos, além das demais contingências mencionadas acima, para que finais de semana e feriados sejam considerados, por todos, dias de trabalho em casa e oportunidade para “colocarem em dia” trabalhos considerados “atrasados”.

Os investimentos em tecnologia, como computadores, ou em mobilidade como carro ou táxi são considerados também formas de “economizar tempo” na rotina diária de trabalho.

O lazer é considerado em muitas épocas de “períodos brabos” como exíguo ou quase nulo. Eva lembra que, durante o mestrado, viajou com o marido, em férias, para Miguel Pereira, e só se “distraía” com um passeio pela manhã, pois o resto do dia era dedicado aos estudos. Mas, nas épocas menos ‘brabas’, ela diz que não abre mão de passeios, jantares ou cinema, ainda que para isto reorganize seus horários e trabalhe de madrugada. A ‘flexibilidade’ de horários do trabalho em casa leva todos, em geral nestas épocas, a ‘entrar’ na madrugada.

A quantidade maior ou menor de tempo para o lazer também é relacionada a antes e depois dos filhos, que exigem tempo de dedicação e recursos financeiros. E, neste caso, o lazer desce na escala de prioridades. Este ‘antes e depois’ também é relacionado com as condições financeiras da remuneração do professor, que também leva a uma seleção progressiva das atividades de lazer.

O teatro é uma das atividades menos citadas, por ser considerado caro, em relação ao cinema, ou por falta de hábito. Alex diz que sempre procurou também estar atento a shows públicos gratuitos. Várias destas atividades gratuitas, como exposições, não são freqüentadas por “falta de tempo”, mas Roberta destaca que a violência urbana também a fez sair menos.

Os passeios para ‘relaxar’ são de uso corrente. Virginia anda no Aterro do Flamengo, perto de sua casa. A proximidade também ajuda Corina, Arthur e Rebeca a andarem na Floresta da Tijuca. Roberta e Carla, quando faz sol, vão com as filhas para a praia. Arthur e Rebeca mencionam também os passeios em *shoppings*, que adoram fazer.

O lazer para ‘relaxar’ é diferenciado de um lazer cultural, em que as pessoas se ‘divertem e trabalham’. Rebeca lembra que este último “faz parte do nosso trabalho também”, enquanto Arthur complementa que “quem trabalha com a cultura tem esta característica: é a todo momento. Tudo que sai, tudo que aparece, a princípio merece interesse”. Rebeca acha que é uma “invasão total” do trabalho no lazer. Mas Arthur ressalta que, para quem gosta da profissão, o próprio trabalho pode “ser um lazer”. O lazer cultural sofre uma certa seletividade, por vezes, em função daquilo que pode ser aproveitado para as aulas. Mas Eva, como Roberta, destaca uma seletividade também por um gosto cultural pessoal que vai “amadurecendo” conforme a carreira e a idade.

O gosto cultural é exemplificado através de filmes, que são geralmente os de “conteúdo”, os bem “elaborados” ou os de “diretores”. As comédias, desde que “bem feitas”, são em geral relacionadas também, para relaxar. As comédias tipo pastelão ou enlatados americanos são excluídas pela maioria. Filmes “mais comerciais”, como *Ghost*, considerados com um bom roteiro e história também são apreciados para “relaxar”.

Rebeca e Arthur, no entanto, destacam que gostam de todos os “níveis”, inclusive os pastelões. Arthur lembra ainda que o gosto pode estar relacionado a uma época, como os filmes “cabeça” dos anos 50 e 60, e se espanta: “como é que eu pude gostar disso?”

Este ‘gostar de vários níveis’ também está relacionado à necessidade de “relaxar a cabeça” do trabalho sempre presente no lazer cultural. Rebeca gosta de assistir à TV e bordar, hábitos que têm diminuído, devido à dedicação ao doutorado. A televisão, no entanto, não é hábito usual da maioria. Nas casas de Virginia, Carla e Roberta são mais usadas pelas crianças, enquanto Eva a usa para o vídeo, com filmes para ‘distrair’, pois se dorme “não perde nada”.

Eva destaca ainda que procura não falar sobre as aulas em casa, mas, como os outros entrevistados, mantém o pensamento no trabalho nos programas de cunho cultural e em leituras de livros em casa e que “rola” de acabar indicando estes programas para os alunos. Mesmo os passeios para relaxar são por vezes marcados por reflexões que auxiliam a organizar os estudos e as preparações de aula. Virginia afirma que “bolou” a tese andando no aterro, e que lá criou o hábito de ler textos.

A leitura é um dos hábitos em que a interação trabalho e lazer é mais complexa. Os livros servem como lazer cultural, lazer para relaxar, são ferramentas de trabalho, ‘decoram’ o ambiente intelectual dos escritórios, são considerados bens preciosos, servem como emblema da profissão e como status profissional. Sua presença revela gostos, áreas de conhecimento internas da Letras em que atuam e os valores de ambiência, os cômodos em que se localizam no espaço doméstico. Demandam, ainda, a aquisição de mobiliário específico para sua guarda.

A maioria possui livros não relacionados diretamente ao trabalho, em uma “fila de espera” para quando ‘sobrar’ um tempo das atividades profissionais em casa. Para relaxar e exercitar gostos pessoais, alguns como Eva e Corina, lêem contos ou poesias de curta duração e de leitura fragmentada, que podem ser lidos nos “intervalos” do trabalho cotidiano. Outros, como Virginia, lêem romances nestes intervalos, mas não sabem quando irão “retomar”.

Eles podem servir de companhia constante, como para Carla que os carrega na mochila, acompanhando o primeiro marido alpinista, ou levando para o barco do segundo marido. Ela diz que também não consegue ficar sem os livros em seu cotidiano na cidade, e os lê nas contingências da

vida urbana, como ‘engarrafamento’ e filas de bancos. A quantidade de livros pode significar status e marcas de um amadurecimento na área. Carla me informa ter chegado a ter 5000 livros, que estavam espalhados na faculdade, em casa e em seu escritório, e foram comprados na época do mestrado. Mas sonha um dia “juntar tudo”.

Um escritório com os livros concentrados e organizados é em geral o “sonho de consumo” daqueles que ainda não o possuem. A importância dos livros é exemplificada por Carla em um episódio de assalto em casa de uma parente. Diante da narrativa da assaltada sobre os objetos roubados, ela pergunta: “e os livros?” A que a outra responde: “não, Carla ninguém rouba livros”. “Bom, mas se roubarem os meus, eu morro”, comenta.

Virginia, falando de leituras, diz que “a gente não consegue dimensionar o tempo do trabalho, ocupa muito a cabeça”. “Não é que nem no banco, você fecha o caixa e vai embora”.

Corina, Arthur, Rebeca, Roberta e Eva de forma similar pensam a atividade do professor diferente da das profissões que possuem um “horário fixo” de “8:00h às 18:00h”, ou seja, a que só preocupa ou ocupa a mente do profissional em uma faixa rotineira e determinada do dia-a-dia. Justamente, por não se caracterizar por este horário, é que Virginia afirma que “vida e trabalho” se misturam. Já Eva afirma que “quero acreditar que poderemos chegar a um dia em que se trabalhe de segunda a sexta, de 8h às 8h”, sem precisar trabalhar no fim de semana”. E completa que é “muito difícil haver uma profissão como a nossa”.

Todo este tempo ocupado com a profissão demanda articulações, que viabilizam a convivência e a evitação de conflitos com os familiares e possibilitam condições de trabalho em seus espaços domésticos.

Os horários de trabalho para quem tem filhos se ajustam aos períodos em que estes estão na escola. Quando não, são articulados dentre os demais afazeres domésticos, o lazer com amigos e companheiros e com o tempo interno de *‘insight’*.

A divisão de atenção com filhos, orientação da empregada, contas, relações sociais do trabalho, compras etc. no ambiente doméstico força o exercício dos papéis de mães e donas de casa para Roberta, Virginia, Carla e Eva. Todas passaram a contar com empregadas de forma mais constante e diária, a partir do nascimento dos filhos. As empregadas por vezes se tornam segundas mães dos filhos devido a ‘ausências’ das patroas.

Mas, mesmo assim, o tempo é considerado exíguo e vivido de forma intensa com o acúmulo de atividades simultâneas para serem pensadas, junto com o trabalho. A situação pode se agravar em caso de separações. Diante do pouco bom aproveitamento dos estudos e do doutorado que estas divisões provocam, Roberta desabafa que “tem hora que dá vontade de jogar tudo pro alto, e sabe,

parar de brincar de ser intelectual”.

A própria atividade de estudos pode exigir articulações no espaço doméstico. A maioria revela que tem como hábito “se espalhar” com papéis e livros nos locais em que param para estudar. Carla, que desmontou seu escritório em casa, para ceder um quarto para a filha, passou um período se deslocando da sala para o quarto das filhas, que possuem mesas e escrivaninhas, enquanto as filhas assistiam à TV em seu escritório da época. Ela, como Eva, por várias vezes, quando estudando na sala, interrompia para a empregada realizar a limpeza ou servir o almoço/jantar na sala e na mesa onde estavam. Eva passou a usar a sala porque o filho pequeno está com o berço no quarto do casal onde também ficava seu espaço de escritório. Roberta também possui o escritório no seu quarto para onde ‘foge’, quando tem que se dedicar ao trabalho. Corina, também com ‘escritório’ no quarto, ‘negociava’ a mesa da sala com Liz, quando ambas estavam com seus quartos considerados apertados e cheios de papéis.

Já Virginia, apesar de ter seu ‘escritório’ em um cômodo que tem sua porta para sala, não conseguiu se isolar, pois diz que cometeu um erro ao colocar vidro na porta, o que permite interrupções constantes. Ela, como Eva e Carla, teve de “sair de casa” em suas épocas de estudos de maior volume. Virginia pensou em alugar um apartamento, mas conseguiu um emprestado, durante quatro meses, de uma irmã. Carla, com o dinheiro herdado da mãe, compra um apartamento pequeno que transforma em escritório para realizar sua tese. E Eva se recolhia na casa dos pais, que moram no mesmo bairro, deixando o filho com o marido em casa.

Corina, Carla e Eva mencionam que contaram nestas épocas ‘puxadas’ com a compreensão dos companheiros, que auxiliaram com os afazeres domésticos; senão, como lembra Eva, não haveria casamento que durasse.

Afora as atividades de lazer já mencionadas, poucas outras atividades constantes são mencionadas pelos entrevistados. Vera esteve durante alguns anos engajada no PT. Participava ativamente das campanhas do Partido e várias vezes cedeu seu apartamento para encontro de políticos, como Lula e Bittar. Frequentava também o clube Lagoinha, mas hoje tem achado “sem graça”. Carla, quando podia, procurou participar mais do mundo popular do samba, não só indo aos lugares com essa música, mas saindo nos desfiles da Marquês de Sapucaí. Os cursos, meios constantes para a ‘reciclagem’ desejada, também são locais de estabelecimento de outras relações sociais, fora da ‘rede’ proporcionada pelo meio acadêmico institucional.

Mas este meio acadêmico proporcionou a maioria das amizades de Virginia<sup>64</sup>, Corina, Carla e

<sup>64</sup> A própria participação no PT é consequência de amizades no CUP.

Roberta, que incluem colegas de trabalho, ex-professores e ex-alunos. Rebeca e Arthur, apesar de terem poucos amigos colegas deste meio social, também possuem muitos ex-alunos como amigos.

Os dois consideram que são difíceis para fazer amizades e que talvez este ‘temperamento’ seja por serem filhos únicos. Mas Arthur destaca que separa o mundo do trabalho do seu mundo íntimo e pessoal e que não gosta muito de fazer amizades no trabalho. Creio que isto permite regular o grau de proximidade ao ambiente de trabalho e, assim, poder exercer sua postura crítica e ética, que caracteriza sua trajetória, em relação às instituições em que trabalha. O casal prefere as amizades feitas com gente “fora daquele padrão UFRJ”. Rebeca conclui que “ai fica difícil”, devido à dedicação à academia, mas eles conseguem cativar amizades dos cursos e atividades de lazeres de que participam. Ambos enfatizam a ligação com a família e a seletividade que garante as afinidades nas amizades que mantêm.

A afinidade é ressaltada por todos como pré-requisito para estabelecer uma amizade com um convívio para além do espaço do meio social da instituição.

Já Eva destaca poucos amigos do tempo da faculdade, mas possui a maioria dos amigos do tempo de 2º grau. Estes não são professores universitários, mas “burguesia do Grajaú e Tijuca, pessoas que têm valores até muito diferentes dos meus para algumas coisas”. Destaca que sente mais afinidade com um deles que “tem mestrado”.

Para aqueles que cativaram amizades no meio acadêmico, a quantidade é maior quanto mais tempo se tem de carreira. Carla lembra que não dispõe de muito tempo fora da academia, mas, como Roberta, ressalta que atualmente está mais seletiva com as amizades.

Estas relações são importantes presenças nas decisões a serem tomadas nas carreiras, nas oportunidades de trabalho surgidas, na ampliação da própria rede de relações no meio social acadêmico e, também, até uma certa medida, na configuração material dos espaços domésticos.

#### 4.15 Espaço doméstico

Os ambientes dos espaços pesquisados, através de um convívio de gostos e estilos diferentes, refletem ângulos variados de uma identidade social. Não refletem apenas o mundo do trabalho, mas origens familiares e suas posições sociais, símbolos de determinadas concepções de lar, as relações sociais e valores estético-simbólicos que são por vezes associados à personalidade de seus moradores.

Este cenário é montado, em uma boa parte, em micro ambientes diferenciados em funções e estilos, ou só em funções, e com um estilo unificador, encontrados em todas as salas, em alguns

quartos que funcionam como ‘escritórios’ e no escritório de Carla.

Na sala, local de sociabilidade, pequena ou grande, os micro ambientes flexibilizam as funções do espaço, refletem relações familiares e de amizades, assim como parte do gosto não associado ao trabalho, e servem como emblemas de identidades sociais e de idéias de concepção de lar.

As salas de Eva, Corina, Virginia e Roberta são marcadas por uma diferença de estilos. Na primeira, a divisão é reforçada pelo uso de dois tapetes distintos. O jogo de mesa, cadeiras e arca (il.38) foi adquirido porque “casou rápido” e “saiu comprando na corrida”, e assim não pôde realizar a unificação com o estilo moderno em aparência de mogno dos móveis do quarto/escritório (il.39). Eva acha esse conjunto da sala “a cara da minha mãe” e “meio tradicional demais”, mas o mantém por ter outras prioridades de gastos. Quando há recepção de seu grupo de ‘amigos de Grajaú e Tijuca’, um pouco mais de dez, pequenos ajustes espaciais são feitos, como remoção da TV, extensão da sala para a varanda e a cozinha, mas os móveis não são removidos, “não tem onde colocar”.

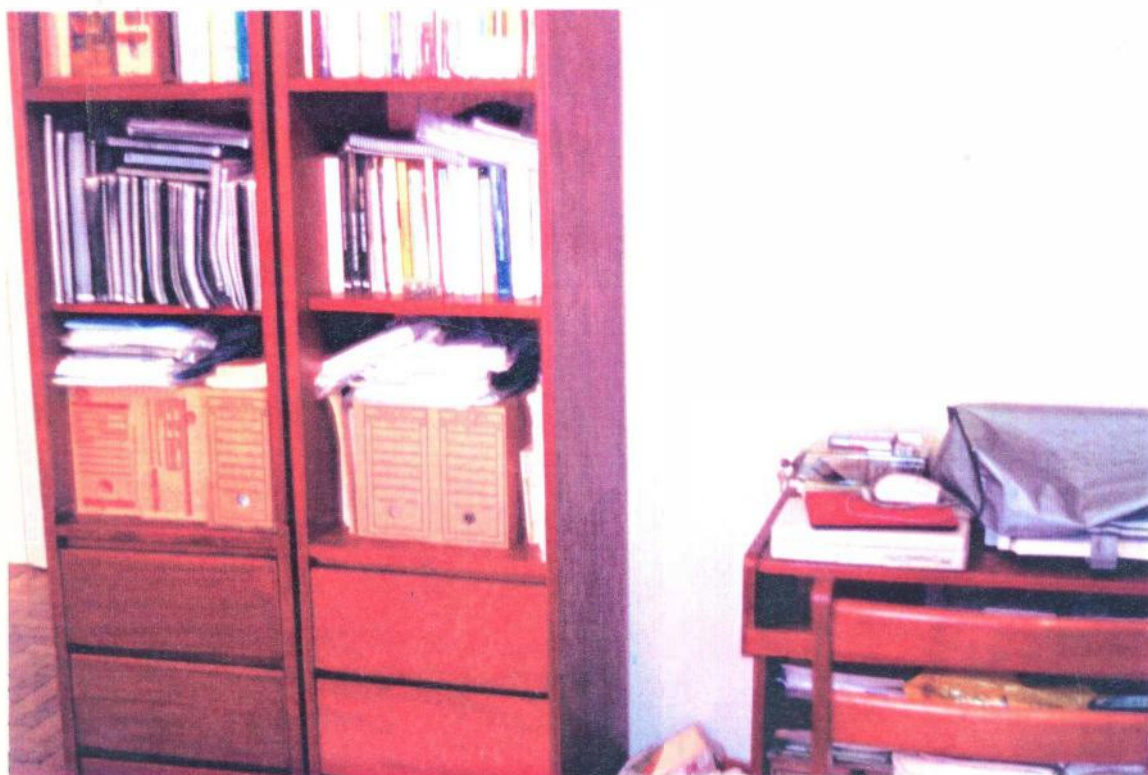
Já Virginia, por ter em boa época tornado a casa uma ‘sede’ social do PT e por causa das crianças, preocupou-se em ter uma sala ampla, onde houvesse boa circulação das pessoas, apesar dos micro-ambientes, e fosse fácil de flexibilizar o arranjo dos micro-ambientes para recepções variadas (planta em anexo). Esta sala ampla foi implantada na ‘fusão’ que promoveu de seu antigo apartamento com o apartamento vizinho. Esta fusão possibilitou um cômodo com a função de escritório, que tem sua porta voltada para a sala (il.40), assim como a cozinha e a copa. A sala é dividida em duas áreas, uma das quais funciona como ante-sala (planta em anexo) e como área limítrofe entre os mundos da sociabilidade e trabalho e o mundo familiar e privado dos quartos do casal e dos filhos. Este é um dos raros casos de interferência na planta da construção para definir ambientes e funções de cômodos.

A sala ampla, desta forma, funciona como eixo de circulação também entre os cômodos. O ambiente foi planejado por ela, já que uma experiência com um decorador não lhe agradou. Mas ela contou com ajuda de um primo arquiteto que ajudou a escolher o piso (il.41) marmorizado que substituiu os ‘taquinhos’ de madeira anteriores. Apesar de classificá-los como bonitos, práticos (para limpeza) e econômicos, o piso completa uma ambiência marcada por um predomínio de móveis rústicos e antigos que marcam um gosto preferencial presente por todos os cômodos.

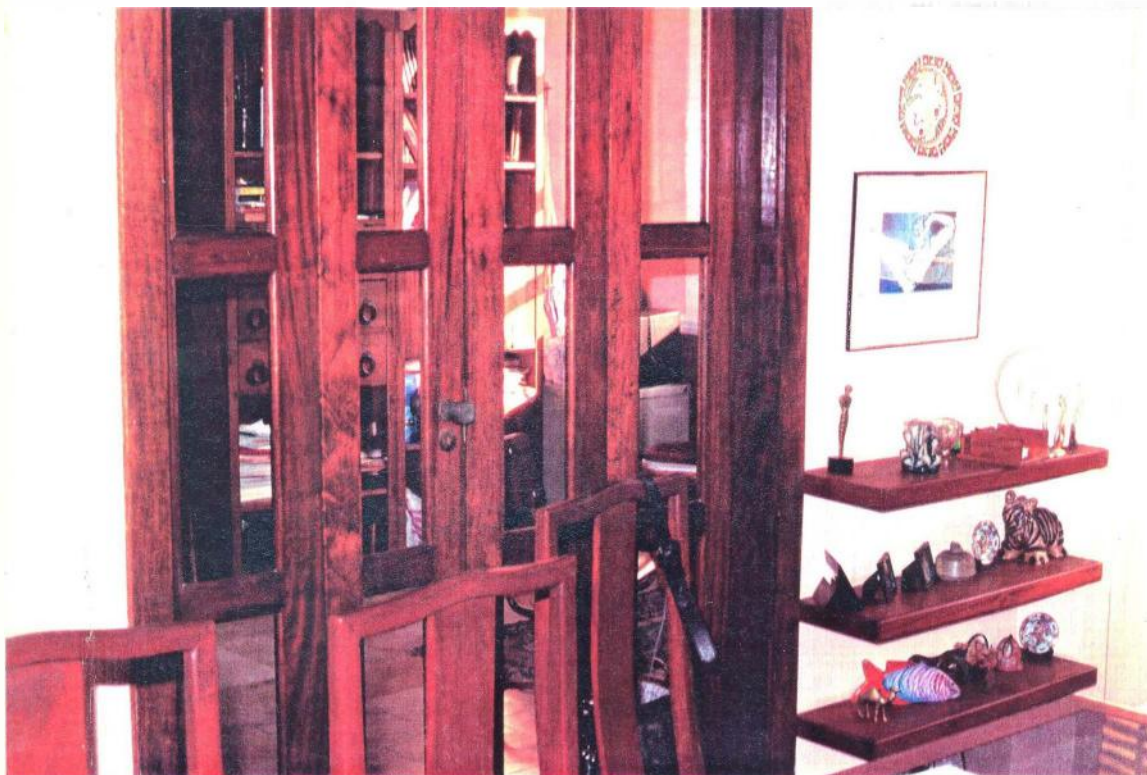
A diferença de estilo na sala é marcada pelo conjunto de sofás estofados (ao fundo da il.41) brancos em estilo artesanal e clássicos, para visitas em menor número e de maneira mais informal, e a mesa de jantar com tampo de vidro, de madeira avermelhada e em estilo moderno, mais fácil de limpar pela sua forma mais simples, embora ela preferisse ter colocado um “mesão” no estilo antigo



Il.38. Sala de Eva. Mesa de jantar e bufê ao fundo.  
Fonte: foto do autor.



Il.39. 'Escritório' / quarto de Eva . Estante revestida com mogno.  
Fonte: foto do autor.



11.40. Porta do 'escritório' de Virgínia.  
Fonte: foto do autor.



11.41. Sala de Virgínia  
Fonte: foto do autor.



em seu lugar.

A ante-sala é formada por dois micro-ambientes (il.42). Um deles dedicado também à pequena recepção, formados por móveis “de jardim” que ela adquiriu para cá e para a casa em Teresópolis. Para ela são os mais confortáveis e, embora o marido não ache um estilo apropriado para a sala (il.40), está coerente com o predomínio visual da madeira “de lei” que se faz nesta área social que inclui a copa<sup>65</sup> e o escritório. Estes móveis acompanham um gosto ‘herdado’ da família, simbolizado em suas gerações anteriores pela cristaleira (il.43), localizada na sala que pertenceu a um rico antepassado do Vale do Paraíba, e que a mãe de Virginia classificou para ela de “linda”. Virginia lembra que mantém boas relações com a família em Resende e que seu gosto pelo ‘antigo’ é compartilhado pelo marido e filhos. Nos quartos, apesar de alguns móveis modernos de madeira pintada ou de metal, há sempre a presença de escrivaninhas de estudo ou cômodas ‘antigas’. No corredor interno e comum aos quartos, há um guarda-roupa ‘antigo’ com espelhos em suas três portas, marcando o que há de comum em toda a casa.

A cristaleira guarda parte de várias peças domésticas ‘herdadas’, como louças, xícaras, pratos, jogos de chá etc. As demais estão guardadas em uma dispensa na área da cozinha. Em ambos os grupos, há peças personalizadas com referências a antepassados da Nobreza. A cristaleira e as peças funcionam assim como emblema de uma identidade familiar, com um passado registrado e em exposição na ‘área social’ da casa.

Corina dividia o apartamento de dois quartos com uma colega, professora de Letras, que residia com a irmã no segundo quarto. A sala é caracterizada pelo espaço de convívio comum delas e para a sociabilidade com amigos. Os móveis foram diagramados no espaço em comum acordo. Há um predomínio de móveis de Corina, que ela trouxe da casa dos pais. Ambas as moradoras pertencem a camadas médias, de recursos financeiros mais humildes, e dependem da própria renda para se sustentarem e pagarem o aluguel do apartamento já considerado apertado para as necessidades de espaço das moradoras. Ambas têm como meta, desde o início de suas carreiras recentes, “juntar” dinheiro para aquisição futura de moradia própria que lhes dê estabilidade. Este esforço se reflete no ambiente despojado, simples e marcado por improvisações. Há poucos objetos de decoração e nenhum quadro nas paredes, tanto na sala como no quarto de Corina. Ela alega falta de oportunidade, mas lembra que a sala foi ficando “cheia” e resolveram não “enchê-la” com mais objetos. Além disso, admite que seria difícil “agradar a todos”, sem assim, marcar o gosto individual de

<sup>65</sup> Também caracterizada por móveis “antigos” de madeira e tampo de mármore. Virginia classifica um deles de “velho”, pelos seus quase cem anos e atribui a idade de oitenta anos para os móveis “antigos”.



II.42. Sala de Virgínia. Micro-ambiente com TV.  
Fonte: foto do autor.



II.43. Sala de Virgínia. Cristaleira .  
Fonte: foto do autor.

alguém.

As improvisações estão presentes na sala como na “estante” baixa (il.44) feita de tijolos e tábuas de madeira e, na cozinha pequena, em caixotes que guardam mantimentos<sup>66</sup>. A economia se reflete nas compras de estantes de metal pré-fabricadas para conter os livros e no aramado (il.45) que sustenta o telefone. Os eletrodomésticos da cozinha são na maioria de Liz.

Os livros de trabalho de Liz estão na sala na estante preta de Corina, onde a mesa redonda (il.46) de madeira de Liz serve de local de estudos para ambas. Corina, apesar de dizer que esta presença é por “falta de espaço nos quartos”, ressalta que livros podem combinar com o ambiente da sala. Ela apóia os seus livros de poesia na estante baixa, e justifica que “a sala é o lugar do encontro. Quem chega, a poesia tem que estar à mão”. A sala, assim, se divide em dois micro-ambientes, onde o sofá, a estante baixa, a TV e o som formam um espaço de recepção social e de entretenimento.

Mas o ideal de Corina de um lar com mais espaço e o gosto por móveis rústicos se reflete em um banquinho de madeira (il.47) que ela nunca pensou como um objeto “para sentar”. Ela lembra que tem parentes na “Serra” e que vai morar em Santa Tereza, que está próximo de seu ideal de lugar “mais isolado”. O banquinho foi levado para o novo apartamento e permanece na sala, apoiando discos.

No quarto, funciona seu escritório, caracterizado por uma escrivaninha de madeira pinus (il.48) e as duas estantes de metal (il.49). A área de dormir se caracteriza por um guarda roupa de pinus, que comprou após a escrivaninha, e um colchão de casal.

A madeira pinus era por um gosto de uma ‘moda’ na época, quando ainda morava com os pais, e as estantes de metal “são um quebra-galho” já justificado. Reforça que seu ideal é por estantes de madeira, mais resistentes, e que possivelmente combine com seu ideal de gosto.

Roberta possui seu ‘escritório’ também no quarto. Sua sala possui micro-ambientes montados em estilos diferentes com móveis e objetos de origens diferentes e adquiridos ao longo de uma trajetória.

A sala contém, em um micro-ambiente composto por uma mesa redonda de aparência rústica e um armário em estilo antigo, um gosto preferencial que ela aos poucos admite como tal. Roberta acredita ter realizado os ambientes mais como improvisos, diante das oportunidades surgidas no tempo. Mas aceita minha observação, depois de dizer que mantém uma máquina de costura da avó

<sup>66</sup> Recentemente, com melhores condições financeiras, Liz comprou algumas coisas para casa, dentre elas um armário suspenso de metal para a cozinha, que Corina bem humorada classificou de “aburguesamento” da casa.



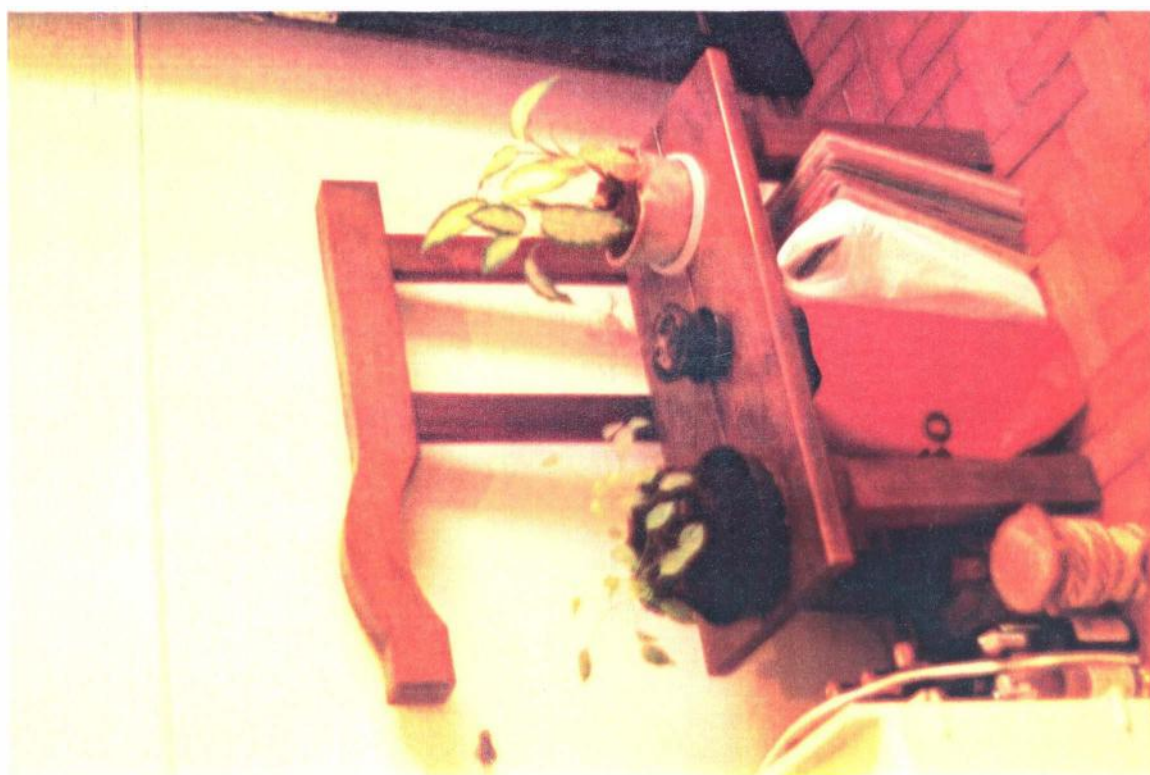
11.44. Sala de Corina. Estante improvisada.  
Fonte: foto do autor.



11.45. Sala de Corina. Estante de aramado .  
Fonte: foto do autor.



Il.46. Sala de Corina . Mesa redonda e estante de metal .  
Fonte: foto do autor.



Il.47. Sala de Corina. Banquinho .  
Fonte: foto do autor.



Il.48. Quarto de Corina . Escrivaninha e cadeira .  
Fonte: foto do autor.



Il.49. Quarto de Corina . Estante de metal .  
Fonte: foto do autor.

na sala e que vai usá-la por sobre a mesa rústica. Funcionam assim como um emblema de uma domesticidade marcada pelo lugar da família e ligada pelo tempo através de móveis que sobreviveram ao tempo<sup>67</sup>.

Na sala há uma demonstração de seu improvisado. Uma estante dada pela madrasta, que ela ‘deitou’ colocando-a na horizontal e assim além da guarda de vários objetos, como discos, ela “livrou” o espaço da parede para conter uma pequena galeria de quadros feitos por membros da família e amigos. Este ambiente se completa por um sofá que adquiriu quando mudou para este apartamento, recentemente, após sua separação, e “percebeu” que não tinha um sofá. Diante dele e sobre a estante deitada, ela colocou a TV (planta em anexo) para as duas filhas, mas diz que não é seu ambiente ideal de sala e que, no apartamento anterior, havia uma saleta para vídeo, separando assim local de entretenimento e local de recepção social.

A sala de Carla como de Arthur e Rebeca, é marcada por uma unidade de estilo, mas em micro-ambientes diferenciados por funções. A decoração aqui é discreta com dois quadros, algumas peças de cerâmicas na estante (il.50) e no ‘recuo’ no canto da sala que serve como uma estante complementar. Há dois castiçais pequenos em cada uma das mesas (il. 51) e alguns vasos pequenos e grandes. O ambiente é de ‘vazios’ espaciais, simplicidade e de móveis em linhas retas, modernos e unificados visualmente pela madeira pinho de riga, madeira presente em estilos ornamentais e ‘pesados’ na casa dos pais.

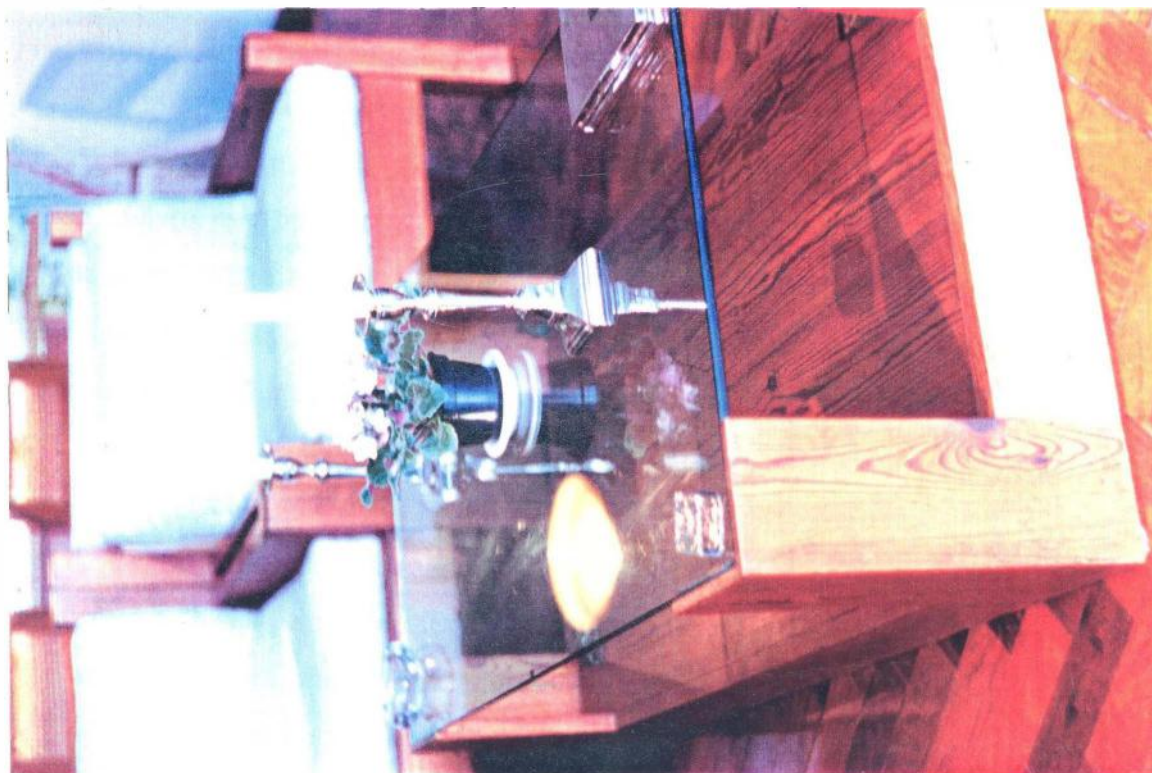
O gosto por esse ambiente foi, como admite, por influência do segundo marido, arquiteto por uma faculdade na cidade de Ulm, na Alemanha, que seguia a escola funcionalista alemã. Mas também ressalta que este “tipo de decoração é o oposto da casa de meu pai”, sempre cheia de quadros “demais”, “tudo muito cheio de móveis, de cortinas”.

Estes móveis de pinho de riga (il. 51) foram adquiridos (excetuando a estante, que foi feita pelo marido) quando comprou o atual apartamento, há 17 anos, com o dinheiro que recebeu de herança do pai. Esta escolha é uma ampliação de um emblema estético que traz consigo desde a adolescência. Nesta época, tinha, em seu quarto na casa dos pais, uma mesa em pinho de riga, onde estudava. Esta mesa a acompanhou em várias moradias e inclusive na estada em São Paulo. Ela lembra ainda que estudava também em um terraço coberto da casa, amplo, sem decoração com uma mesa e um sofá. Ambiência e estilo de móveis agem assim como marcas distintivas de um gosto pessoal que representa parte da construção de uma personalização. Ambos estão presentes no resto da casa de diferentes modos e intensidades. A mesa original de “riga”, atualmente emprestada a uma

<sup>67</sup> Baseio-me nas reflexões de Baudrillard (1993)



II.50. Sala de Carla . Estante de pinho de riga .  
Fonte: foto do autor.



II.51. Sala de Carla . Mesinha e poltronas de pinho de riga .  
Fonte: foto do autor.



sobrinha, esteve presente no escritório original dos primeiros tempos neste apartamento. No quarto do casal e no quarto de uma das filhas, há, em cada um, um 'criado-mudo' de 'riga'. E de 'riga' é a moldura do espelho do banheiro, que era da casa do pai (il.52.).

As ambiências dos quartos que serviram de escritório, sala de estar e vídeo<sup>68</sup>, assim como o atual quarto do casal, seguiram a mesma ambiência de limpeza visual e simplicidade de decoração. Na mesma época, ela colocou armários brancos embutidos, de linhas retas (il.53), do tipo "Gelli", para guardar roupas, no quarto de casal, e para guardar materiais e pastas, "que não são muito bonitos", nos demais. A cozinha também possui armários brancos, visualmente parecidos, de fórmica (il.54), com o predomínio de estilo industrializado e moderno.

O arranjo é marcado por soluções práticas, funcionais e econômicas, que se adequam à ambiência funcionalista. Mas, em dois casos, o custo econômico deixou de ser pré-requisito: na compra dos móveis de riga, e na cristaleira embutida (il.55), feita sob medida em madeira de lei, que se localiza no corredor (planta em anexo) entre sala (mundo social) e quartos (mundo familiar e privado).

Esta cristaleira também foi realizada a partir da venda de objetos de arte e outras "coisas de que não gostava", que herdou dos pais. Mas ela foi feita para guardar as "coisas de família", como louças "finas", copos, cristais, jogos de chá etc. Assim, estas lembranças familiares estão em guarda e em exposição no espaço comum de circulação da família. Mas, na área da sociabilidade com as visitas, está presente no canto da sala, em um recuo com prateleiras, um jogo de prataria, também herdado dos pais, compondo como que um emblema de uma tradição doméstica<sup>69</sup>, e para Carla, de uma origem familiar.

Completa esta ligação familiar uma estátua (il.56) também herdada dos pais, que possui o título 'Le Travail' inscrito na base e que Carla usava como decoração em seu escritório no Jardim Botânico. Representa assim, sua dedicação à profissão, como marca pessoal de sua ética profissional.

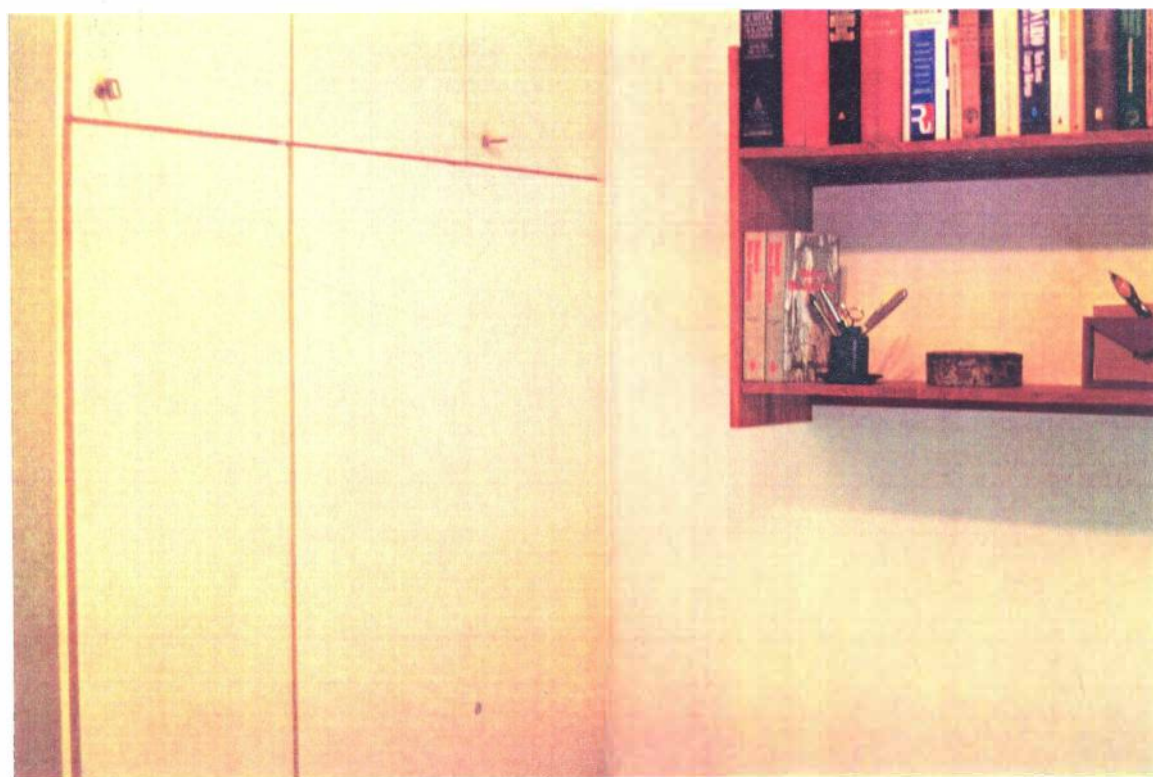
Rebeca e Arthur, ao se casarem, já tinham comprado os móveis da casa. A maioria dos da sala veio de uma "lojinha" da Haddock Lobo (il. 57 e 58). São de um estilo antigo, rústico e, no classificar de Arthur, 'rural', 'fake' e de fazenda. Ele destaca as várias cerâmicas em forma de galinhas que estão espalhadas pelo ambiente (il.58) e que completa o ambiente rural. Arthur se considera 'rural' e menciona a sua origem de Jacarepaguá, na zona oeste da cidade e periferia do 'urbano'. E de lá veio a mesa 'de jantar' que trouxe do botequim/mercearia que o pai possuía. A origem urbana ele relaciona para a mulher, que é da Tijuca.

<sup>68</sup> Mostradas a mim por fotos.

<sup>69</sup> A idéia de um objeto antigo de um lar antigo está também representada no filtro da casa dos pais que está instalado na cozinha industrializada e moderna.



Il.52. Banheiro de Carla . Espelho com moldura de pinho de riga .  
Fonte: foto do autor.



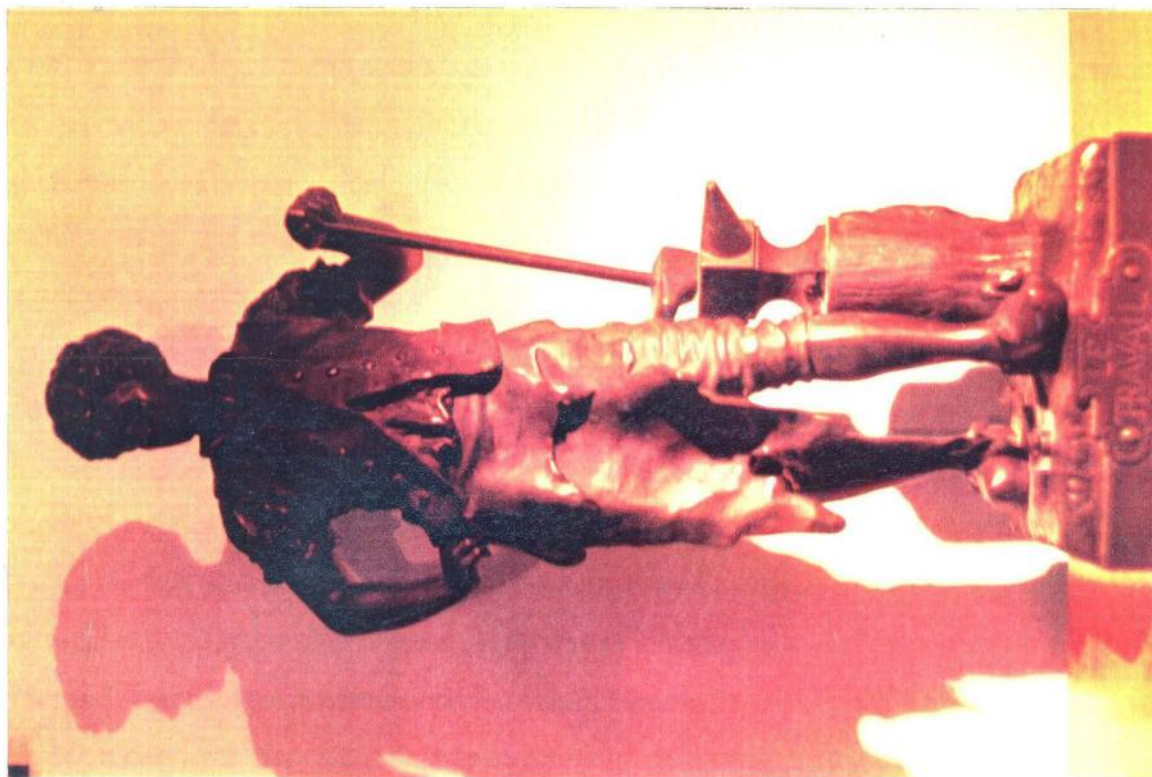
Il.53. Quarto de Carla . Armário e prateleiras .  
Fonte: foto do autor.



Il.54. Cozinha de Carla .  
Fonte: foto do autor.



Il.55. Cristaleira no corredor do apartamento de Carla .  
Fonte: foto do autor.



Il.56. Sala de Carla . Estátua .  
Fonte: foto do autor.



Il.57. Sala de Arthur e Rebeca . Móvel e objetos decorativos .  
Fonte: foto do autor.

O 'rural' da sala é completado com um micro-ambiente de um "jardim" (il.59) e por chaves 'rurais' na entrada (il.60). Rebeca diz que sempre viveu em apartamento e que sua mãe não gostava de plantas. Mas acha que a natureza tem de estar presente "na cultura, assim como na cozinha". Arthur relaciona outra função: a de 'quebrar' a formalidade do ambiente da sala, "que é um espaço a principio, quando ele é urbano, ele é eminentemente social". A 'quebra' também é feita no estilo 'rústico' com dois sofás estofados claros e com estampas floridas que formam um micro-ambiente de recepção. Consideram que se acostumaram ao ambiente rústico e rural da sala, apesar de no início o considerarem austero, e que hoje o acham quente e aconchegante, ao contrário do cômodo escritório, com móveis de 'madeira mogno', retos e em estilo moderno que classificam de 'frio'.

A presença das relações sociais se faz presente nos objetos de decorações, quadros e vasos que ganham dos amigos. Os objetos que servem de lembranças, as cerâmicas decorativas, e vários outros de pequeno porte permeiam os móveis (il.57 e 58) da sala, do quarto de vídeo e do escritório, dando todos, independentemente de seu estilo moderno ou 'rural', um aspecto de 'cheios'. Arthur diz que possuem "muitos cacarecos", pois gostam de colecionar pequenos objetos do mesmo tipo.

A origem familiar também está presente nas louças inglesas da sogra de Arthur (il.58). No alto, está apoiada, compondo com o rústico/antigo do ambiente, uma máquina de costura da avó de Rebeca. Esta presença se prolonga para o corredor (il.61), que leva aos quartos e cozinha (planta em anexo), onde Arthur montou uma galeria de fotos da família, com antepassados retratados. As fotos são monocromáticas e visualmente 'antigas'. Em uma delas, está o pai de Arthur em seu botequim/mercearia. Assim como em Carla, firmam a lembrança da origem social, dentre as representações de identidades no lar.

Arthur, entretanto, acha que os móveis rústicos e antigos 'combinavam' com o casal na época em que se mudaram. E hoje, pensando em melhorar a capacidade de recepção da sala e tornar o ambiente mais informal, pensa em trocá-los por móveis mais claros (e até pintados de branco) e modificar o arranjo dos micro-ambientes de uma sala considerada difícil de organizar por ser um "corredor". O branco e o claro já estão presentes nos móveis do escritório "frio" por seu estilo funcional, lugar do trabalho, que analisarei mais adiante.

As combinações e oposições de estilos e funções, que, para Baudrillard (1993), compõem o jogo do arranjo e ambiência dos ambientes modernos, estão presentes nos espaços domésticos observados.

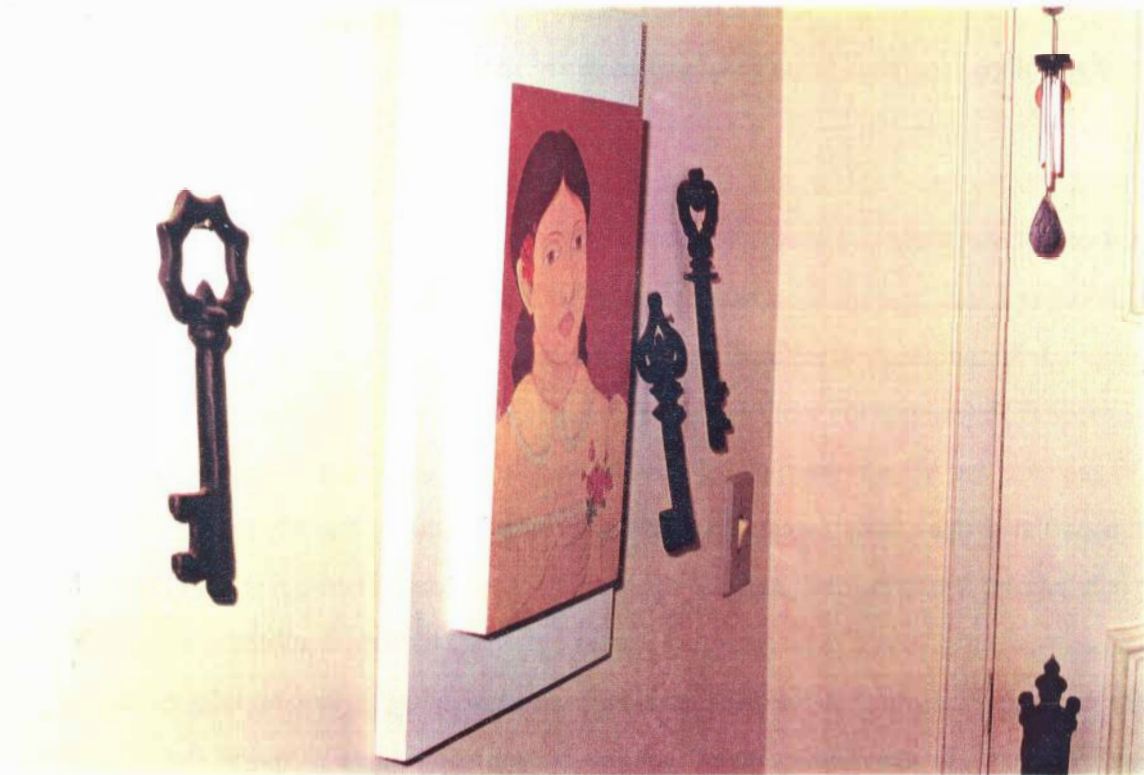
Em vários exemplos acima descritos, as combinações de estilo em cômodos, micro-ambientes ou 'áreas' dos apartamentos compõem uma unidade visual, que auxilia a composição da ambiência



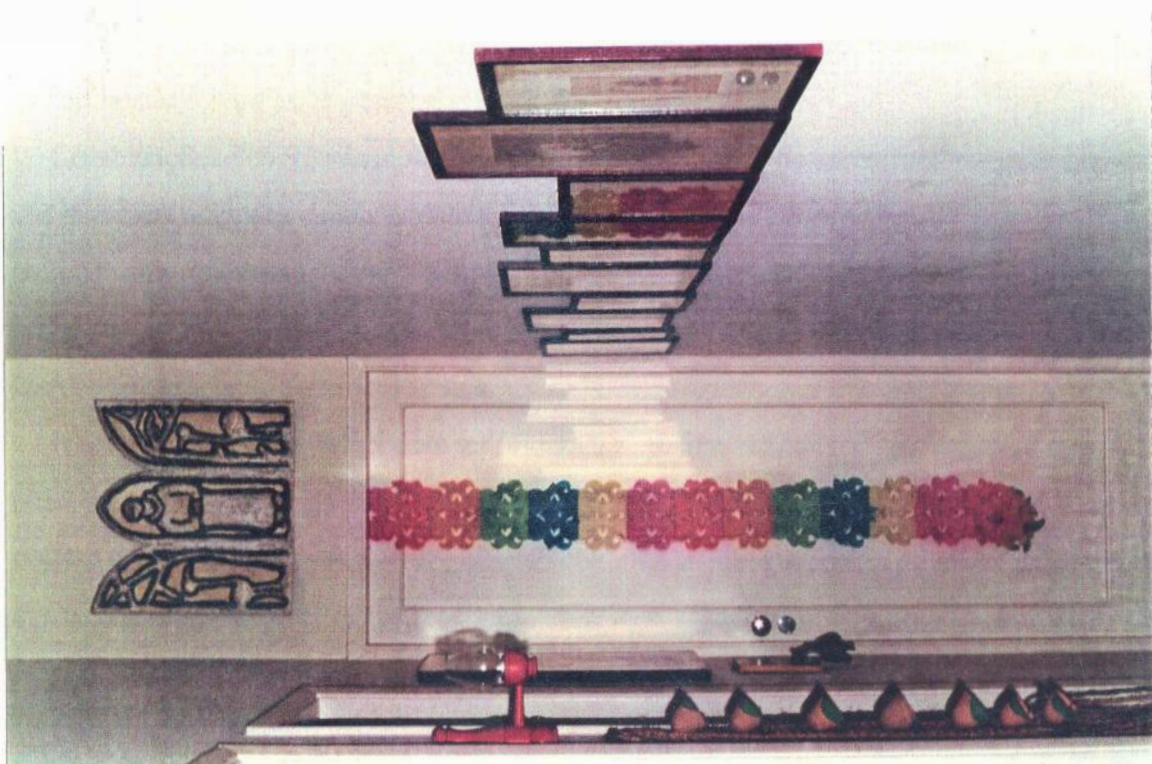
Il.58. Sala de Arthur e Rebeca . Móvel e objetos decorativos .  
Fonte: foto do autor.



Il.59. Sala de Arthur e Rebeca . 'Jardim'  
Fonte: foto do autor.



Il.60. Sala de Arthur e Rebeca. Chaves decorativas no hall de entrada .  
Fonte: foto do autor.



Il.61. Corredor do apartamento de Arthur e Rebeca .  
Fonte: foto do autor.

e se mostra coerente com funções simbólicas pretendidas para aquela unidade (como identidades e origens).

O arranjo de micro-ambientes e a combinação de alguns tipos de móveis escolhidos permitem não só a flexibilidade dos espaços, mas a definição das funções de uso para os cômodos, revelando hábitos e modos de uso do espaço doméstico. Como exemplo, temos o seguinte: a mesa redonda e a estante preta (il. 46) de Corina, que formam um canto de estudos, um ‘prolongamento’ do lugar do trabalho que está nos quartos; a TV, a estante e o sofá (planta em anexo) de Roberta, que formam o lugar de entretenimento das filhas e neutralizam a posse da TV por uma das filhas, solução que Carla realiza através de um *rack* para TV móvel, para deixar a sala livre e ser o local da sociabilidade por excelência, visão compartilhada por Virginia, que “arranjou” um cantinho para a TV na ante-sala intermediária (il. 42).

As combinações de dois grupos de móveis específicos realizam os micro-ambientes de ‘sala de recepção’ e ‘sala de jantar’ no mesmo cômodo, nos apartamentos de Eva (il. 38), Arthur e Rebeca, Carla (il. 62) e Virginia. E pelo menos estas três últimas pessoas mencionaram a prática de recepção de poucos amigos ‘para jantar’. Não entro no mérito se o hábito e o ambiente foram ‘herdados’ culturalmente de outras gerações da família, mas é certo que este ambiente tradicional, ‘sala de jantar’ (e não mesa de jantar na copa ou cozinha) demonstra uma continuidade deste ‘espaço de sociabilidade’<sup>70</sup> para estas pessoas.

Combinações e coerência também estão presentes no jogo de cores, materiais e acabamentos que garantem unidades visuais estéticas. É exemplar a troca de estantes de metal entre Corina e Liz, para garantir que a estante preta da primeira ficasse na sala para combinar com o ‘som’ e a TV pretas, enquanto a estante verde (il. 49) da segunda, ia para o quarto/escritório de Corina combinar com os puxadores do armário de pinus.

As combinações também podem ser ‘montadas’ no tempo e, mesmo que espaçadas, são orientadas pela coerência de gosto por estilos e funções pretendidos para os ambientes. As escolhas de objetos e móveis, feitas pelos idealizadores<sup>71</sup> dos ambientes, obedecem a estas intenções e gostos, assim como as apresentações de amigos e parentes, que os conhecem bem, como admitiram Roberta, Rebeca e Arthur.

Excetuando o apartamento de Rebeca e Arthur, as ambiências são marcadas por um despojamento visual e pouca quantidade de objetos decorativos. Mas em todos, não há a preocu-

<sup>70</sup> Segundo Lima, T.A. (1996), era comum nas camadas médias cariocas, no século XIX. Agora o que é cada vez mais comum são salas de TV (como sala de estar) para entretenimento familiar em conjunto.

<sup>71</sup> Igual aos designers, eles não usam decoradores como os emergentes da Barra nomeados por Leal, 1995



pação com objetos do mercado de Arte, e mesmo quando há algum quadro de alguém que participa deste mercado é devido a uma relação de amizade com os entrevistados. Os quadros presentes na maioria das vezes são feitos por familiares ou amigos. E mesmo os comprados (poucos) têm como motivo o gosto estético e não o investimento financeiro. As fotos em molduras por sobre as mesas, mostram os familiares, amigos e lembranças de eventos de Virginia (il.63), Arthur (il.57), Eva e Carla. Nos caso dos três primeiros, estão também na sala, enquanto Carla as possui no escritório do Jardim Botânico, que montou como um ‘mini-lar’ e declara que prefere as fotos das “pessoas queridas” aos quadros. Por priorizar outros gastos, não exerce a compra de peças que tem como gosto ideal, posição semelhante a de Eva. Estas decorações, em sua maioria, como nos ‘cacarecos’ de Arthur e Rebeca, representam os laços de amizade e de família, que compõem as relações sociais de maior proximidade provindas dos mundos sociais de que participam e que estão representados em seus espaços domésticos.

Dentre estes, o do trabalho se faz presente fisicamente no espaço e se articula com os demais em um jogo de distinções, interações e priorizações.

Roberta define o ‘escritório’ doméstico como

um lugar onde eu possa dispor dos meus livros, do meu material. Um lugar onde se possa sair do meio dos estudos, deixar as coisas naquela posição. Ninguém mexe, e quando retornar, poder retomar o trabalho com as coisas no mesmo lugar... poder trabalhar e ter a sua privacidade preservada.

Mas nem sempre este ideal pode ser vivido. Vários fatores de naturezas diversas interferem e determinam ajustes para o ‘lugar’ do trabalho em casa. A começar pelo próprio hábito da maioria de se ‘espalhar’ com livros e papéis durante o estudo, que por vezes leva a pessoa a sair do seu local, “cheio”, e ‘ocupar’ outros ‘cantos’ da casa, o que pode criar conflitos de convivio no espaço, com crianças ou empregadas, por exemplo. As condições financeiras para adquirir uma moradia, que possibilite um cômodo só para este lugar, bem como a priorização de ocupação dos mesmos pelos familiares em sua cultura de individualização, estão entre os demais fatores.

Mesmo assim, o lugar do trabalho consegue influir e se colocar como um dos agentes no jogo de interações simbólicas, estéticas e práticas dos mundos sociais presentes no lar.

Sua importância pode ser verificada, em primeira instância, nas decisões sobre a planta da moradia a ser habitada. Eva e o marido, ao comprarem o atual apartamento, que deveria ser de um quarto, escolheram aquele cujo quarto fosse o maior possível para poder conter o ‘escritório’ de



Il.62. Sala de Carla . Mesa de Jantar .  
Fonte: foto do autor.



Il.63. Sala de Virginia . Móvel e objetos decorativos .  
Fonte: foto do autor.

Eva. Agora, com o nascimento do filho e com a melhoria das condições financeiras, pretendem ‘passar’ para um apartamento de três quartos. Um para a guarda de papéis e para o escritório.

Rebeca e Arthur possuem um apartamento de três quartos. Mas reservaram o maior quarto para funcionar como escritório de ambos. Mas também, observam que, por ser ‘de frente’, este cômodo não serviria para dormitório devido ao barulho da rua. Alegam também que na época havia um galho de árvore na janela que compunha uma vista da natureza, agradável para o trabalho. Carla também, ao comprar seu apartamento de três quartos, reservou o maior para o escritório, já que o segundo por ser ‘suíte’ é “naturalmente um quarto para dormir”.

Virginia possibilitou seu atual apartamento de quatro quartos dormitórios, após a fusão de apartamentos que promoveu para ampliar sua moradia. Após algum tempo, realizou uma obra maior, que transformou uma salinha do antigo apartamento no atual escritório. Esta salinha que tinha sua porta voltada para o corredor como os quartos (planta em anexo), foi pensada como um escritório e como uma extensão do ‘espaço’ social da casa. Por isso, possui sua porta voltada para a sala (il. 40). E por isso o arquiteto que consultou a desenhou com boa largura e de vidro, para ficar bonita e se ‘abrir’ para a sala. Hoje, Virginia se arrepende de ter feito a porta assim, pois impede a principal característica apontada por Roberta: a privacidade. Por isso, foi para o apartamento da irmã **terminar** a sua tese.

Antes, no antigo apartamento de dois quartos, Virginia estudava no quarto do casal, enquanto o outro servia aos filhos. Situação similar vivida no final da pesquisa de campo por Carla e Roberta, como exemplo das negociações familiares por espaço. Ambas cederam os demais quartos, além dos seus próprios para possibilitarem a individualização e a privacidade de suas duas filhas, que em ambos os casos **entravam** em conflito por ‘temperamentos’ diferentes.

O quarto maior de Carla deixou de ser escritório, quando a segunda filha nasceu. Antes, o outro quarto que servia de sala de estar e de video, com a maior parte das ‘coisas’ do marido, tinha virado quarto do primeiro bebê. Com a ida das duas filhas para o maior, a ex-sala de estar vira escritório, com instalação de prateleiras para livros e de uma bancada, que substituiu sua mesa de riga já que esta não cabia neste quarto menor. A rotina que se estabeleceu exauriu Carla e a impossibilitava várias vezes de trabalhar continuamente na forma como Roberta define o escritório doméstico.

O quarto menor acumulou os materiais da sala de video, seu escritório e a única TV, de que Carla não gostava para o ambiente da sala. Com o escritório ‘cheio’ inclusive pelas sessões de TV, que as filhas assistiam no escritório, Carla passou a estudar no Fundão, na sala e no quarto das filhas, e só retornava para o escritório em geral tarde da noite. Esta situação a leva a uma crise com

a sua dissertação de mestrado, que soluciona ‘saindo’ de casa. É quando compra um conjugado no Jardim Botânico e rapidamente leva seu escritório para lá, com a finalidade de realizar a dissertação. Mas com as filhas crescendo e reivindicando um espaço privado para cada qual, acaba ‘transformando’ o escritório em um quarto para a segunda filha.

Durante as entrevistas, Carla resolve alugar seu escritório do Jardim Botânico, por razões financeiras, e retorna com parte de seu acervo e objetos para o lar. Ela, que já tinha levado seu computador (il.64) para seu quarto, quando a filha ocupou o escritório da casa, instala uma das estantes de metal com livros atrás da porta e espalha livros (il. 65) por sobre prateleiras que iriam servir para apoio de outros objetos. A instalação de seu escritório em seu quarto (até então preservado em sua ambiência visual ‘limpa’) se completa com a guarda no armário de pastas e papéis (il.66). Esta interferência se ‘espalha’ em prateleiras altas nos quartos das filhas (il.67).

Roberta também contava com um cômodo para escritório, mas em sua antiga casa, maior que o apartamento atual. Mas, por suas condições financeiras terem diminuído após sua separação e pela violência que ‘tomou’ conta do bairro, ela resolve mudar de casa e de bairro. O apartamento atual, apesar de menor, possui três quartos. Dois ocupados pelas duas filhas, e o terceiro, por ela. Ela diz que na antiga casa, apesar do escritório, “trabalhava mais no quarto”. E avalia que no novo apartamento consegue privacidade em seu quarto. Conclui, então, que não precisa de um ‘escritório’, com um cômodo próprio, legitimando assim, sua decisão de priorizar a individualidade de espaço para as filhas.

No entanto, possuir um cômodo como escritório, com estante e muitos livros é um ‘sonho de consumo’ para Eva e um ideal que Corina alcançou, ao comprar um apartamento de dois quartos, durante o período de entrevistas. Eva acha que é um símbolo de status em sua profissão “ter uma estante cheia de livros, um monte de papel” em um escritório. Enfatiza a particularidade, lembrando que o grupo de amigos do Grajaú não tem a estante com livros: “É tão engraçado, não tem. Tem aqueles livros de arte para impressionar e tal”.

Os livros, em seu arranjo e organização por temas, refletem o perfil da identidade profissional, através das disciplinas ou áreas de conhecimento em que os donos atuam. Em alguns casos se situam mais ou menos próximos do móvel de escrita, conforme sua periodicidade de uso.

Os livros, além de sua importância já mencionada, constituem boa parte do volume visual que caracteriza o ‘escritório’. Os que são ferramentas de trabalho servem de emblemas para a identidade profissional no lar e são status reconhecido por ‘pares’. Alguns não os expõem na sala, como Eva, que enfatiza que “meus livros não vão ficar na sala”, separando as ambiências e as identidades. Já Corina os deixa na sala, pois acha que “a poesia tem que estar à mão”. Outros só expõem



Il.64. Quarto de Carla . Mesa e computador .  
Fonte: foto do autor.



Il.65. Quarto de Carla . Prateleiras com livros do escritório .  
Fonte: foto do autor.



Il.66. Quarto de Carla . Guarda-roupa .  
Fonte: foto do autor.



Il.67. Quarto da filha de Carla . Prateleiras com livros do escritório .  
Fonte: foto do autor.

enciclopédicas, que caracterizam cultura geral, como Carla. Na maioria, a idéia de separar trabalho e espaço da sociabilidade continua.

Mas Eva, como Carla, tem seu trabalho espalhado para além do micro-ambiente de escritório do quarto. Com o nascimento do bebê, uma das estantes, com revestimento de mogno, que compunha o escritório teve que ir para a sala, descaracterizando sua ambiência ideal que separaria área social, área de trabalho e área privativa da família. Eva também, por falta de espaço e por querer manter a ambiência de ordem visual no dormitório, guarda papéis e pastas no guarda-roupa do casal. Chegou a tirar o calceiro do marido para guardar material de arquivo morto (il.68). E conclui: “eu ocupo tudo (...) o que o trabalho ocupa da minha casa? Muita coisa”.

As interações entre os mundos no lar extrapolam fisicamente por vezes os limites de seus cômodos ou micro-ambientes. Seja através do deslocamento da pessoa com livros e papéis para estudar em ‘outros cantos’ da casa, seja pela presença de objetos que se enquadram nas ‘marcas pessoais’ de Rybczynski (1996), como fotos de trabalhos, de amigos e de parentes e lembranças na área do escritório ou por guarda de objetos estranhos a atividade de trabalho.

Além das interações físicas no espaço, os tipos de mobiliário e seu arranjo interagem com as ambiências e seus valores estéticos simbólicos que caracterizam os gostos atribuídos às demais áreas da casa.

O convívio com outro micro-ambiente com função diversa, no mesmo espaço, é obrigatório para quem tem o ‘escritório’ no ‘quarto de dormir’. Eva e Corina o montaram assim desde o início, pelas contingências financeiras. Já Carla e Roberta, pelas mesmas contingências e pela priorização da individualização das filhas, o adaptaram posteriormente.

Corina adquiriu a escrivaninha e o guarda-roupa de pinus quando iniciou no primeiro emprego. Queria madeira clara, e o pinus, acessível financeiramente, estava em moda. Mas os comprou já prevendo o convívio de trabalho e dormitório por um bom tempo. A cadeira (il.48), que reconhece não ser adequada, escolheu por combinar com a madeira clara: “questão estética” (unificadas por estilo estético). As duas estantes de metal, compradas posteriormente devem-se a questões financeiras. Ambas foram unificadas na cor preta, no novo apartamento, onde continuam a compor com a escrivaninha o cômodo/escritório, solução de unificação estética parcial para uma outra situação de espaço.

Eva, assim que casou, comprou os móveis do quarto/escritório, unificando-os em um estilo moderno, de formas simples e acabamento em mogno (il.69). Seria um estilo unificado também para a sala, se tivesse encontrado os móveis da ‘sala de jantar’ neste acabamento. Portanto, independentemente das funções simbólicas dos micro-ambientes, os ‘vestiria’ com um estilo que consi-



Il.68. Quarto de Eva . Guarda-roupa .  
Fonte: foto do autor.



Il.69. Quarto de Eva . Escrivaninha e cadeira  
Fonte: foto do autor.



dera parecido com seu jeito pessoal de ser e vestir: simples e despojado.

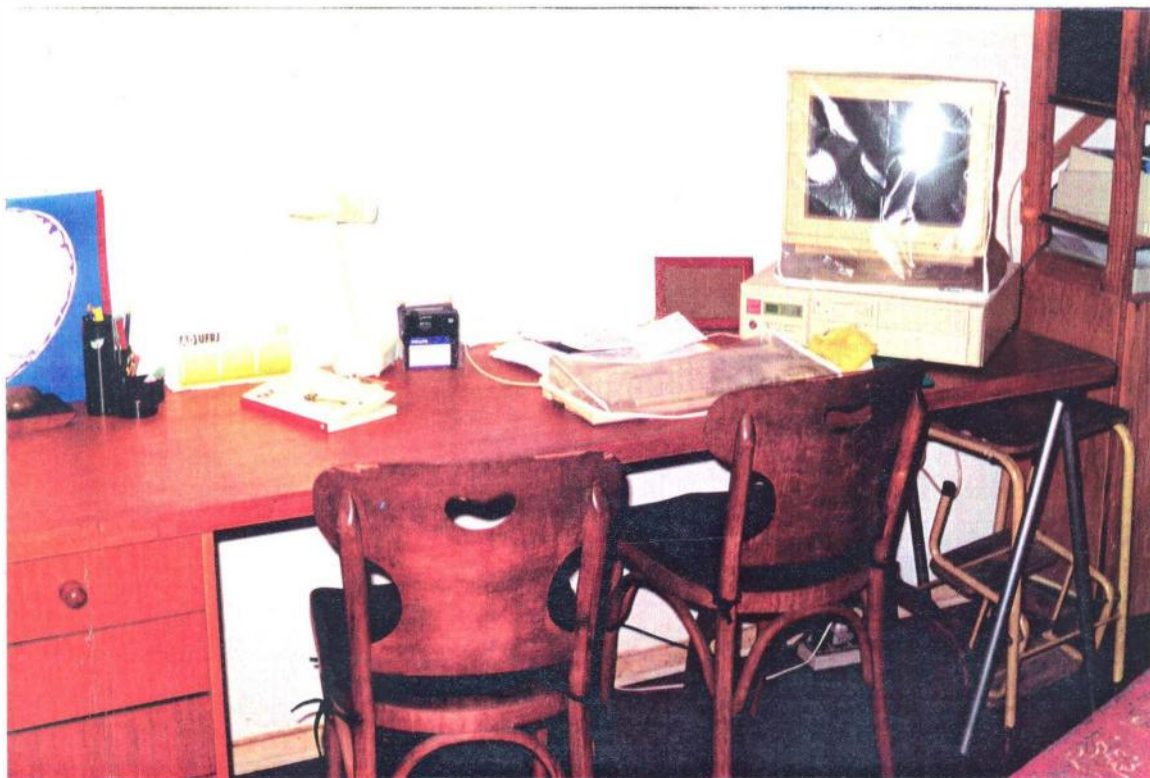
Roberta admite que, diferentemente da sala, ambientou seu quarto/escritório com paredes vazias (il.70), no intuito de ‘esvaziá-lo’, para melhor se concentrar e ‘relaxar’ para o trabalho. Os móveis são de origens e momentos diferentes. ‘O escritório’ é composto pelas duas estantes (il. 70 e 71), que trouxe do escritório do antigo apartamento e que classifica como práticas por serem fáceis de montar e de flexibilizar as prateleiras, e pela mesa que montou para cá, com gaveteiro e cavalete da Tok & Stok e uma porta (il. 70). Classifica a mesa também de prática e que já tinha adquirido móveis dessa loja, para as filhas. Ambas combinam pela madeira clara e linhas retas e se enquadram em um estilo moderno e funcional. O dormitório foi ‘montado’ na mudança: a cama foi feita pelo pai e o armário embutido branco é do atual apartamento.

Só as cadeiras<sup>72</sup> (il. 70) destoam deste predomínio do estilo moderno prático e funcional, que apesar do ‘improvisado’ e das possibilidades das oportunidades financeiras, ela admite que foi “compondo” no tempo. O estilo moderno prático e funcional está presente também na sala, na estante deitada, convivendo com seu estilo de gosto preferido, o antigo e rústico, já demonstrado acima.

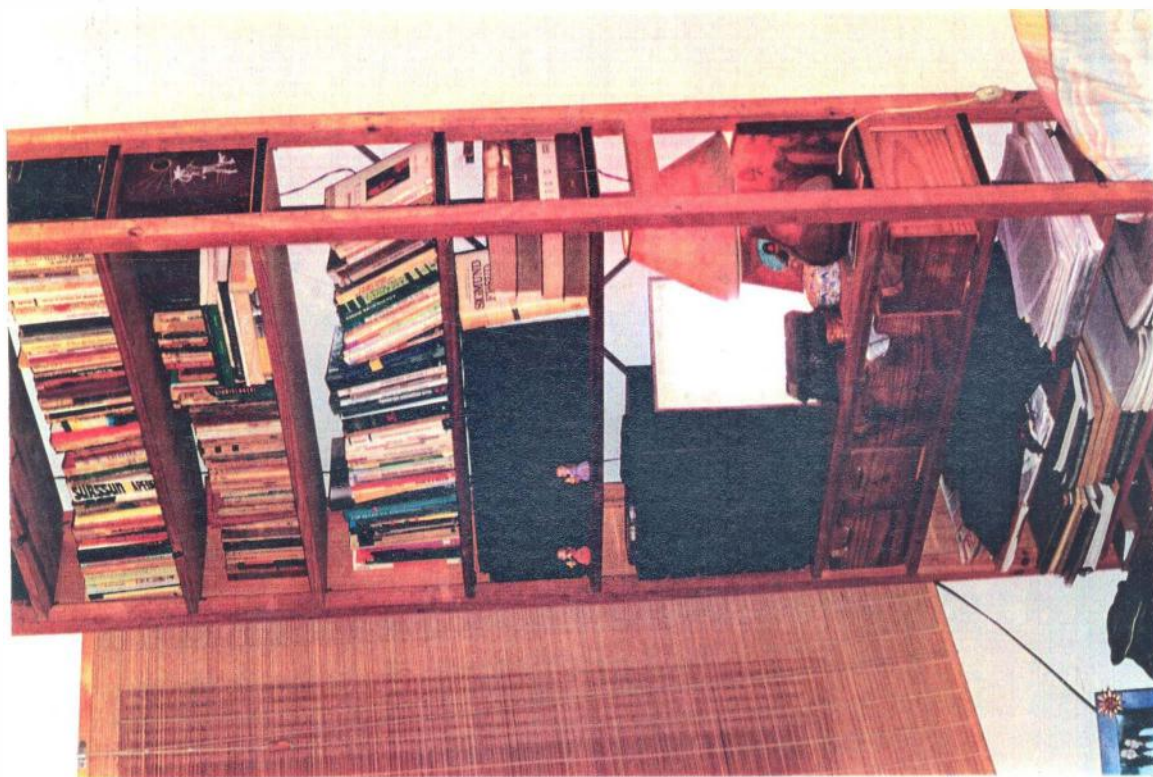
Virginia, Arthur e Rebeca possuem um cômodo como escritório, mas com ambientações diferentes. Virginia ambientou-se no estilo antigo, com uma estante feita sob encomenda (il. 72), (de linhas retas, mas com madeira ‘envelhecida’ e aspecto de cristaleira dado pelas portas de vidro) e um armário ‘doado’ (il.73) pela irmã. Segue assim, a ‘unificação’ com o estilo predominante na casa.

Já Arthur e Rebeca o ambientaram em um estilo moderno e funcional, por meio de estantes e bancadas de linhas retas, acabamento de fórmica por motivos práticos e folheado do tipo mogno claro (il. 74), que foram feitos sob medida por uma amiga do casal, e mesas da Tok & Stok (il. 75) que combinam com as qualidades das estantes. ‘Montaram-no’ assim desde o início, e seu aspecto funcional, ‘frio’ e objetivo contrasta com o estilo antigo e ‘quente’ da sala e cozinha. Cada cômodo possui um estilo que simbolicamente representa uma finalidade atribuída em ternos ideais, pois ambos admitem que, por considerarem o escritório cheio, às vezes estudam na sala ou no quarto de TV. Este, por contingência da não realização de sua finalidade inicialmente planejada, transformou-se numa ‘extensão’ do escritório, contendo livros do doutorado dos dois e estantes baixas parecidas com a do escritório (il. 76). Mas são diferenciadas pelo acabamento que combina com a mesa e banquinhos em junco (il.77), dando ao quarto um ar “menos formal” que o escritório, já que

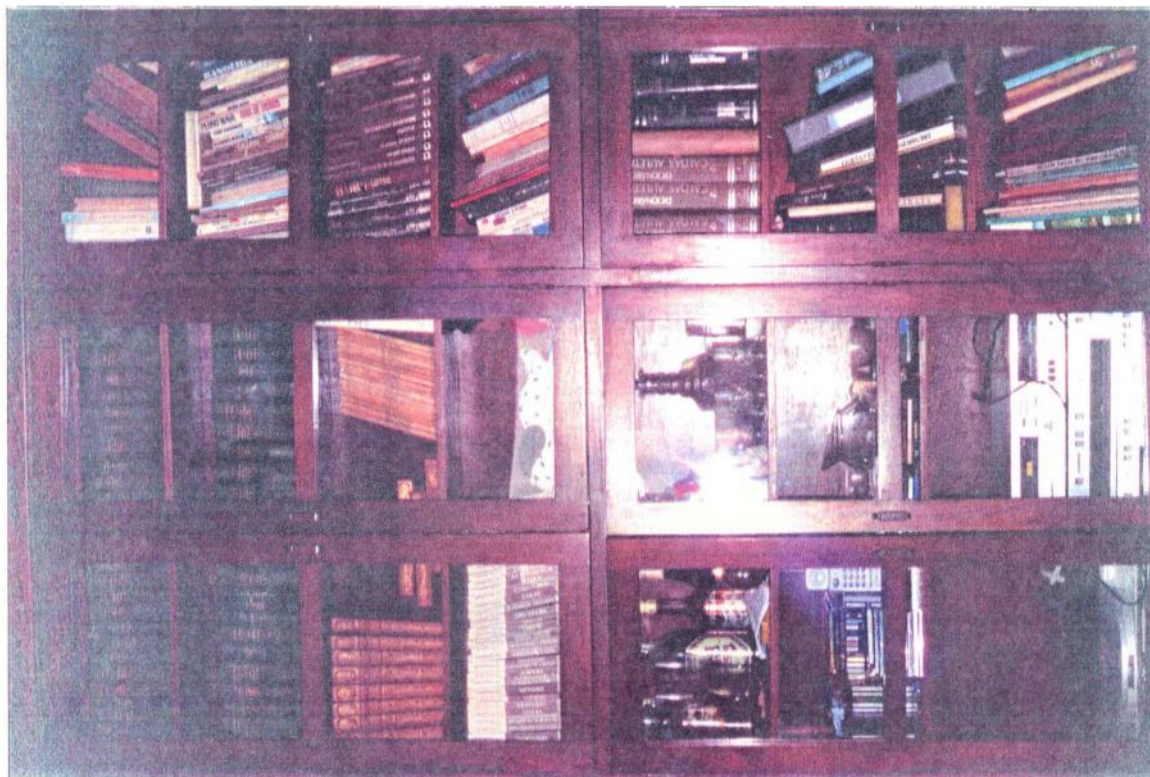
<sup>72</sup> Vieram também de Santa Tereza e foram compradas no início da carreira. “Sobreviveram” de um grupo de 4. após vários usos.



Il.70. Quarto de Roberta. Mesa de trabalho e estante ao fundo .  
Fonte: foto do autor.



Il.71. Quarto de Roberta. Estante .  
Fonte: foto do autor.



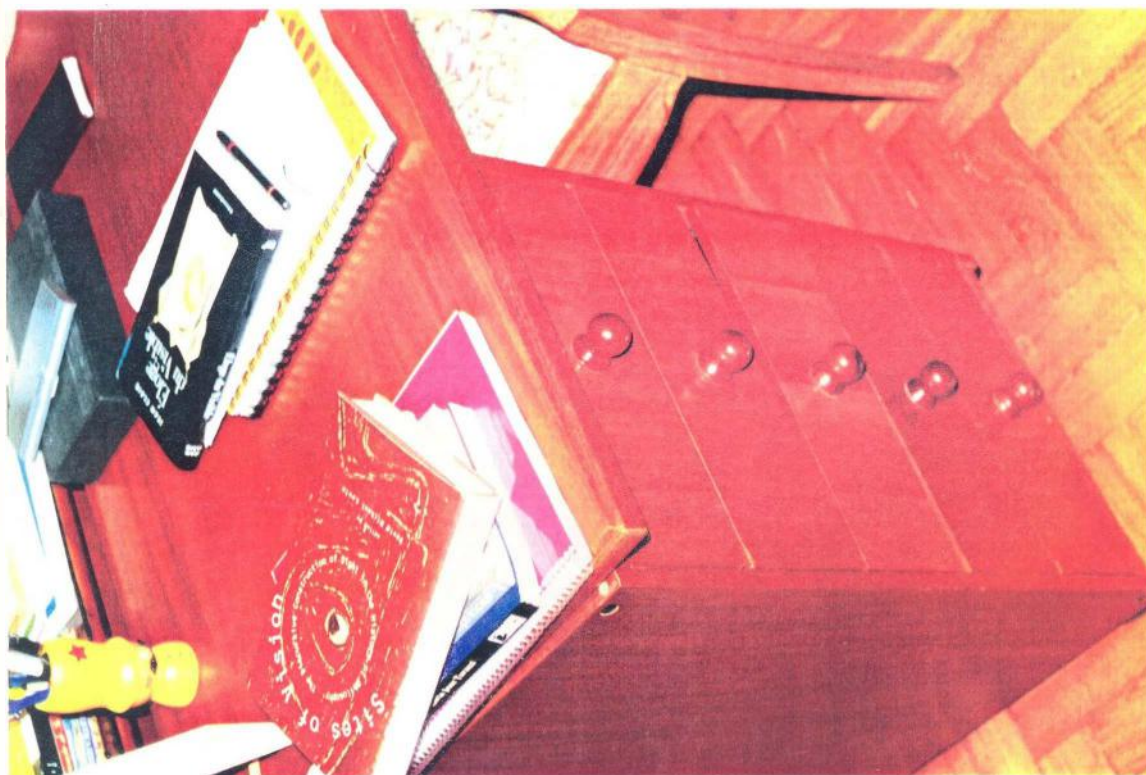
Il.72. 'Escritório' de Virgínia . Estante feita sob encomenda .  
Fonte: foto do autor.



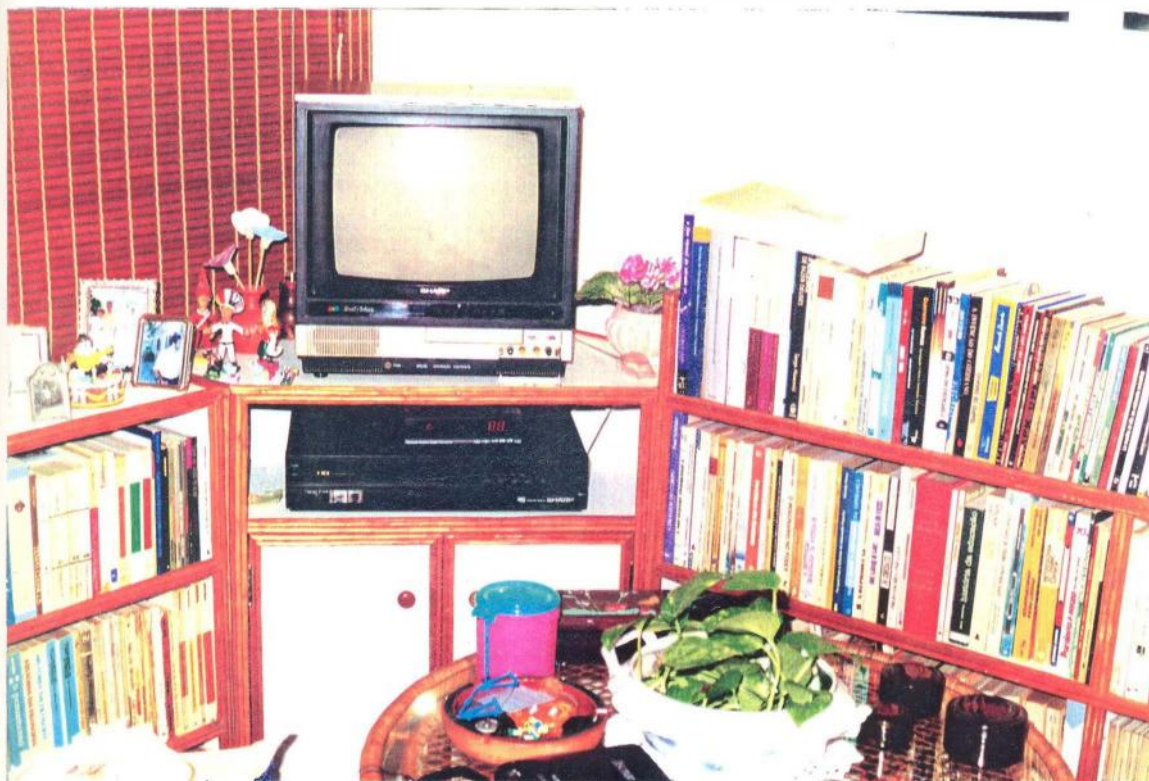
Il.73. 'Escritório' de Virgínia . Móvel doado pela irmã  
Fonte: foto do autor.



Il.74. 'Escritório' de Arthur e Rebeca .  
Fonte: foto do autor.



Il.75. 'Escritório' de Arthur e Rebeca . Mesa de trabalho da Tok e Stok .  
Fonte: foto do autor.



Il.76. Quarto de TV de Arthur e Rebeca . Estantes baixas .  
Fonte: foto do autor.



Il.77. Quarto de TV de Arthur e Rebeca . Mesinha e banquinho .  
Fonte: foto do autor.

funciona também como área de descontração e entretenimento.

Carla, na trajetória narrada até aqui, já possuiu um cômodo como escritório no início da ‘montagem’ de seu atual apartamento, que seguia seu gosto pela ‘ambiência vazia’ e estilo funcional e linhas modernas. Recentemente, ‘improvisou’ um escritório em seu quarto aliando-o com as funções de dormitório, já ambientado há anos. O ‘industrial’ da estante de metal e da mesa de computador (il.64) ‘convivem’ com o moderno mais ‘clássico’ dos armários (il.53). Ambos se situaram no espaço doméstico do lar, dentro de sua casa. Mas ela passou pela experiência de ter um escritório ‘fora’ de casa, que organizou como um ‘mini-lar’. Neste, espaço predominante é o do trabalho, mas fôo usado como uma reprodução de um espaço doméstico, com suas funções reproduzidas e utilizadas amplamente nos ‘períodos puxados’. A sala possui as funções de escritório e sala de recepção social (il.78.). Os móveis compõem os micro-ambientes, e a predominância de estilo é o moderno industrial (estantes -il.79- e mesa e cadeira de metal da ‘copa’) e funcional (mesa, escrivaninha, guarda-roupa e mini-estantes da Tok & Stok- il.80 e 81). Os móveis foram comprados com “muita pressa”, mas escolhidos em coerência com seu gosto praticado em ‘casa’, e na loja com os custos “acessíveis”, que já conhecia.

Custos são sempre fatores limitadores, mas não coíbem margens de realização de escolhas. Tanto que o investimento mais caro que realizou, ao comprar os móveis “de riga” para sua sala “em casa”, que marca um ‘emblema’ material seu em seu espaço de sociabilidade, é repetido ao comprar o guarda-roupa (il.81) que ‘adorou’ porque “parecia de escritório”. Portanto, apesar de uma ‘função doméstica’, guardar roupa para viabilizar estadas, cumpre uma função simbólica que reforça a ambiência de escritório ‘fora de casa’, na sala do conjugado.

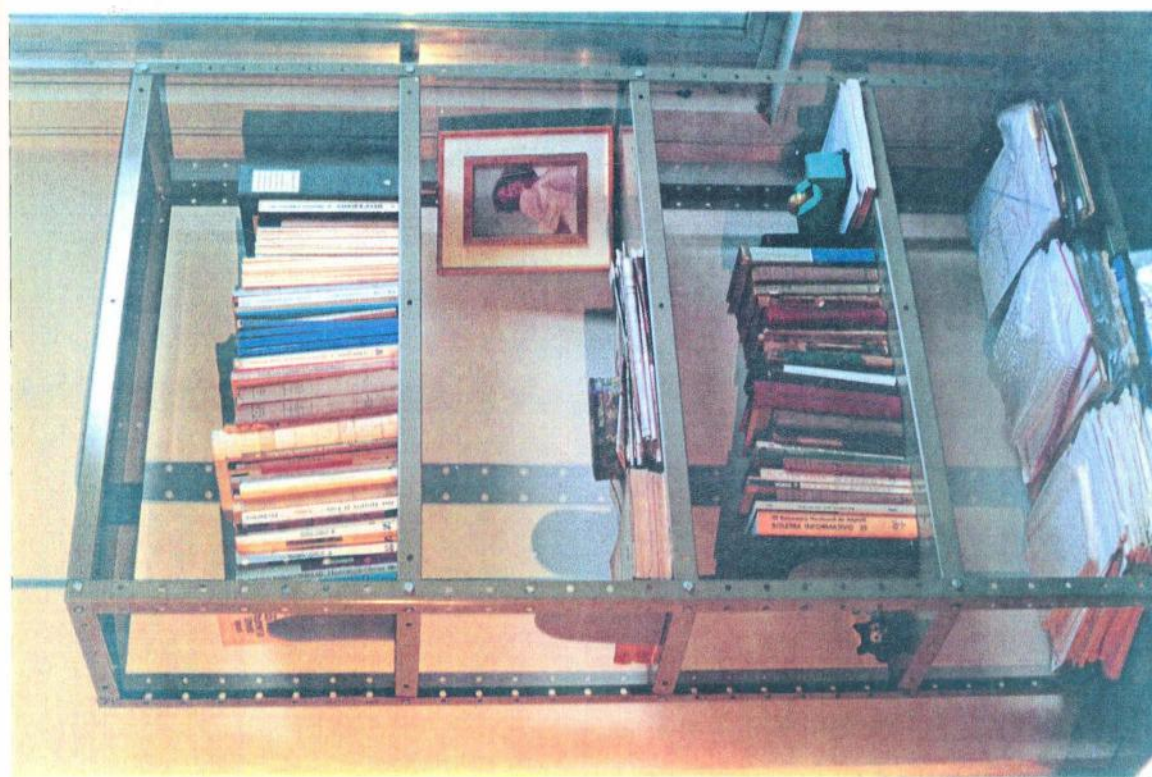
Isso nos faz refletir que as formas e os estilos podem, nos exemplos descritos acima, sofrer atribuições simbólicas com vistas a se associarem, por meio de uma ambiência, a funções de um cômodo e a uma caracterização simbólica do mesmo, segundo valores culturais de visões de mundo que associam estéticas a mundos sociais representados dentro do espaço doméstico. Um mesmo cômodo, caracterizado pelo mesmo tipo de função, pode ter diferentes estilos associados, segundo um jogo de unificações, distinções ou oposições no conjunto de cômodos do lar.

É evidente que este jogo é limitado, em termos ideais, por contingências financeiras ou oportunidades. Mas é sempre verificada uma margem de escolha e uma ‘solução’ nas decisões diante do que está disponível e do que será descartado, orientadas segundo uma intenção de “composição” e de uma identificação pessoal.

Os estilos associados ao local do trabalho em casa, do antigo e rústico às diversas matizes do estilo moderno, nos fazem verificar uma variação simbólica de valores associados ao trabalho em



Il.78. Escritório de Carla . Sofã e estante de metal .  
Fonte: foto do autor.



Il.79. Escritório de Carla . Estante de metal .  
Fonte: foto do autor.



II.80. Escritório de Carla . Mesa de trabalho .  
Fonte: foto do autor.



II.81. Escritório de Carla . Guarda - roupa da Tok e Stok .  
Fonte: foto do autor.



casa, e o seu lugar no jogo dos 'mundos' privado e social.

Nos casos de Corina e Eva, a intenção é unificar com a condição de dormitório e a seus 'gostos' pessoais para o lar. Virginia o unifica ao estilo da casa, unindo os mundos privados e social pelo signo ambiental escolhido. Carla e Roberta montam seu escritório a partir de combinações do que já possuem e do que as finanças possibilitam, mas o fazem no estilo funcional, através da loja que já conhecem e já fornecia elementos para um dos gostos existentes na casa. Arthur e Rebeca combinam móveis da mesma loja com elementos feitos sob medida, unificando um estilo funcional, prático e moderno, próprio para o lugar do trabalho na casa deles.

O uso de alguns tipos de móveis podem nos auxiliar a análise.

A loja Tok & Stok é conhecida pelo seu estilo prático, funcional, de 'bom preço', e, segundo seu próprio marketing, é muito consumida por camadas médias. No entanto, os motivos de sua preferência podem variar, na associação com o local de trabalho. Roberta, apesar de admitir que seu escritório tem aspecto estilístico mais funcional, ressalta que os móveis dessa loja foram adquiridos por 'oportunidades', o que se traduz em 'falta de tempo', 'dinheiro limitado', 'promoções' e a necessidade de praticidade em soluções espaciais. Ela diz que o adotou para outros ambientes como o quarto das filhas, exatamente como Carla. Carla, no entanto, critica a qualidade e durabilidade, ao contrário de Roberta, e enfatiza que se tivesse dinheiro comprava móveis de 'madeira de lei' e não compensados, para a sua casa. Mas, como Arthur e Rebeca, os acha apropriado para o ambiente de escritório. Só que o casal o usa para caracterizar e diferenciar o escritório dentro de casa: "só para escritório mesmo". Enquanto Carla e Roberta os usam em outros ambientes que não são o lugar do trabalho. Seu uso e aplicação dependerá das intenções de caracterização simbólica em um jogo de unificações e oposições estéticas dos cômodos do lar.

O local de trabalho é associado à presença de mesa e estante. As estantes, como já vimos, estarão associadas aos estilos intencionados, a possibilidades financeiras, à mobilidade ou fixação do lugar de trabalho e aos signos atribuídos ao cômodo em que se situam. É exemplar a estante (il.82) de Eva escolhida pelo espaço com portas embaixo, que 'escondem' a parte do material de trabalho mais desorganizado visualmente, como papéis e pastas coloridas, e preservam assim o aspecto visual de ordem desejado para o quarto.

Já o móvel de apoio à escrita, parte das atividades do trabalho do professor de Letras em casa, revela uma variação de associação simbólica do "lugar" do trabalho em casa.

Corina, com seu primeiro salário do Município, comprou uma 'escrivanhinha' e não uma mesa. Rebeca mantém, em seu escritório, a escrivanhinha (il.83) na qual estudava desde o 1º grau, em seu quarto na casa dos pais. A escrivanhinha é o móvel de estudos comprado por Virginia para seus



II.82. Sala de Eva . Parte de baixo da estante .  
Fonte: foto do autor.



II.83. 'Escritório' de Arthur e Rebeca . Escrivaninha de Rebeca .  
Fonte: foto do autor.

filhos e no estilo antigo/rústico. A escrivaninha 'em mogno' (il.69) de Érika foi adquirida na composição unificada de seu escritório/dormitório. Escrivaninhas práticas, econômicas da Tok & Stok (il.84) foram adquiridas por Carla para os 'espaços apertados' dos quartos das filhas.

As escrivaninhas não são exclusivas de uso das 'pessoas de Letras', mas se associam a estudo em casa, à concentração mental e física de uma atividade de estudo. Simbolizam também para as pessoas acima uma dedicação aos estudos demandados pela profissão no ambiente doméstico. Mas, por causa do grande volume de papéis e livros que a própria profissão docente de Letras requer e por que se auto-caracteriza, as pessoas 'se espalham' para além dos limites físicos da escrivaninha, reconhecida por todos como insuficiente para os hábitos construídos com a atividade.

Isto levou Rebeca a usar a escrivaninha para guardar material do escritório; e de forma igual a de Carla, que ia adquirir uma escrivaninha igual às das filhas para seu quarto com pouco espaço, trocou-a pela mesa da Tok & Stok (il.75), quando mudou para o escritório do Jardim Botânico.

O 'escritório', 'sonho de consumo' e 'símbolo de status', requer espaços conforme avança o tempo de carreira do docente, pois gera o 'acúmulo' de papéis e livros e se acresce de novos tipos de equipamentos, conforme o avanço da tecnologia, como a presença crescente dos computadores (il.85), a que alguns resistiram durante algum tempo, até se tomarem uma necessidade e hábito.

Mesmo assim, conforme a escrivaninha se associa a um tipo de simbolismo de um lugar e local de concentração de estudos, o conjunto mesa, estante com livros e a própria escrivaninha torna-se emblema da atividade da profissão dentro de casa. São emblemas do mundo do trabalho perante os demais mundos presentes no lar de que nos fala Da Matta (1991). São emblemas<sup>73</sup>, portanto, de uma identidade, a profissional, dentre os demais papéis e identidades representadas nos demais micro-ambientes. Estes se articulam em um jogo de ambientes e em um convívio, que fazem parte da representação do 'eu' no lar.

---

<sup>73</sup> conforme concepção de Grabum, 1976



Il.84. Escritório de Carla . Escrivaninha da Tok e Stok .  
Fonte: foto do autor.



Il.85. Escritório de Virginia .  
Fonte: foto do autor.

## 5. COMPARAÇÕES

Neste capítulo são feitas algumas comparações entre os dois grupos pesquisados com relação às questões sobre a cultura da profissão e os espaços domésticos. Estas comparações objetivam analisar e identificar semelhanças e diferenças que auxiliem a caracterizar as especificidades de ser professor para cada grupo, bem como as especificidades advindas da área de conhecimento de cada um. Estas especificidades auxiliam a entender a cultura e as identidades geradas pelos seus mundos profissionais e a relação com seus espaços domésticos, conforme objetivos desta dissertação apresentados na Introdução.

A própria diferença quantitativa de questões apresentadas sobre o processo de escolha e a cultura da área profissional entre os capítulos 3 e 4 demonstra uma diferença de relação de cada grupo com a profissão docente. É claro que minha familiaridade com o campo do Design me possibilita uma abordagem e uma forma de correlação de dados com algumas diferenças daquelas feitas com o grupo de Letras. Mas, independente do grau de síntese alcançado no primeiro grupo, fica claro também um processo maior de relação com a profissão docente por parte de segundo grupo. E embora as pesquisas em ambos os grupos tenham procurado identificar os mesmos elementos da cultura da profissão que caracterizam-se em uma relação com o espaço doméstico, as ênfases demonstradas por eles foram diferenciadas. O ethos profissional e a própria habilitação da área dos designers estabelecem algumas especificidades nesta relação, conforme demonstrarei mais adiante.

### 5.1 - Escolher e ser professor

Ser professor é uma opção de profissão e de uma identidade social, por conseguinte, que se apresentou em momentos diferentes de status e ciclo social de vida, conforme noção de Hughes, para os grupos pesquisados. Esta diferença já é verificada a partir das opções de graduações.

Enquanto os designers cursaram a graduação em uma época próxima, o grupo de Letras é

composto por pessoas de três gerações de graduados de épocas diferentes. Estas gerações demonstraram uma mudança de “caminho natural” para mulheres para ‘área de predomínio feminino’ entre o início dos anos ‘70 e o início dos anos ‘90. Mas ser professor continua uma alternativa importante de ocupação profissional do campo para estas gerações da área de Letras, mesmo com o desprestígio social e financeiro do magistério, demonstrado no capítulo anterior.

Conforme vimos, vários fatores influenciam para que a profissão docente continue a ser uma das principais alternativas deste campo para estes docentes. Dentre estes fatores podemos citar a continuidade da ênfase na formação de docentes praticada pelos professores de Letras da UFRJ conforme manifestam os entrevistados, a possibilidade maior de emprego diante da saturação de outros campos, como o de Comunicação Social, lembrada pela pro<sup>a</sup> Líliliana Cabral e o próprio processo de internalização da profissão. Este último pode se iniciar muito antes do ingresso em uma graduação, quando agem outros elementos sócio-culturais como um determinado conhecimento da profissão docente e suas atribuições e a correlação com gostos e habilidades pessoais.

Quanto ao grupo dos designers, suas habilidades pessoais de desenho foram correlacionadas inicialmente a ocupações profissionais diversas que não são específicas da área de Design. São as ocupações profissionais que eram as mais conhecidas pelos meios sociais de origem dos entrevistados, e em uma determinada época comum a todos (fins dos anos 70). Nesta época, o campo de Design é desconhecido por eles em sua existência e atribuição, devido à especificidade histórica de implantação e institucionalização de seus cursos. A oferta de formação superior neste campo ainda se encontrava incipiente e recente. E a profissão docente não era considerada pelo próprio campo como uma de suas principais ocupações na época de suas graduações.

Há de se destacar aqui uma importante diferença dos dois campos nesta mesma época, relacionada à oferta de um mercado de trabalho e ao seu tempo de formação.

O primeiro curso de design no Brasil realizado no IAC do Masp em 1950, não objetivava formação de professores para o campo, e sim de profissionais para atuar no mercado de trabalho não docente. O campo de Letras por sua vez, forma professores licenciados há algumas décadas e antes da implantação da primeira faculdade de Desenho Industrial em 1963.

Devido ao ainda estreito mercado profissional para designers, alguns recém formandos das primeiras turmas da ESDI ‘migram’ para outros estados em fins dos anos 60 e início dos 70, e tomam-se docentes, auxiliando a abrir outras faculdades.

No entanto, a visão da maioria destes docentes é de que a atividade docente é uma das atividades de ser designer.

Apesar desta ‘abertura’, o mercado docente de design naquela época se constitui num dos mais

limitados do campo tanto em números de vagas quanto pela sua restrição ao nível superior. O campo de Letras, além da formação específica disponível há mais tempo, possui um mercado de trabalho para docentes que inclui, além do nível superior, o 1º e 2º graus.

Dos 8 entrevistados do campo de Letras, 5 começaram suas carreiras docentes como professores de 1º e 2º graus. Dos 3 restantes, só uma não atuou nestes níveis. Mesmo aqueles que dentre eles tinham, por um motivo ou por outro, uma opção profissional diferente da docência na época de faculdade, contavam com a profissão docente para garantir um emprego e um sustento financeiro inicial. No grupo dos designers, só duas pessoas aproveitaram oportunidades na faculdade para serem professores pelos mesmos motivos, quando recém-formados. Márcio e Lúcio (como eu mesmo) receberam convite semelhante em época próxima, mas recusaram por quererem atuar no mercado. Meta que de uma forma ou de outra norteava os passos da maioria dos designers durante a faculdade.

Isto demonstra um processo de internalização com objetivos diferentes entre a Letras e o Design da UFRJ na época em que os designers eram alunos. Não posso comparar mudanças neste processo na área dos designers entre esta época e o início dos anos '90 (época em que a geração mais nova dos entrevistados de Letras torna-se docente), por falta de entrevistados designers recém-formados em design. Assim poderia verificar se há mesmo uma mudança de valor atribuído à opção de docência como profissão ainda na faculdade para estes últimos<sup>74</sup>.

No grupo de Letras, o processo de internalização na faculdade faz com que Corina decida pela profissão docente, e que os demais se definam por sua área de conhecimento que atuarão como docentes. Neste mesmo processo, alguns deles exercem uma observação crítica sobre a atuação de seus professores, que influenciará o próprio perfil ético e moral de ser docente.

Ainda que Hugo, Márcio e Lúcio tenham admitido ter usado um ou outro professor como 'modelo' ou referencial em sua construção de ser professor no grupo dos designers, o ethos apreendido visava a uma atuação no mercado profissional 'não docente'.

A própria licenciatura presente no curso de Letras diferencia as opções possíveis na época de faculdade. Os designers docentes em sua grande maioria atuavam como tais apenas com o bacharelado da graduação. A busca por uma qualificação docente por parte dos designers docentes só toma corpo durante a década de '80.

Este quadro reflete e reforça a ideia de que a profissão docente, além de restrita, era vista como

---

<sup>74</sup> Mas meus contatos no campo demonstraram que sim. Embora ainda não esteja entre as principais ocupações do campo pretendida pela maioria dos alunos.

mais uma das atividades possíveis de ser designer.

Portanto, ser designer e não docente sempre foi a meta predominante e a identidade social pretendida pelos estudantes de design, pelo menos até o início dos anos '80.

Isto implica numa diferença de predisposição entre os 2 grupos não só a uma identidade social, mas também a um estilo de vida que reflete um gosto por atividades diferentes ainda na época da faculdade.

Enquanto para Letras, ser professor e de qualquer nível foi uma opção sempre presente, mesmo com as oscilações de desprestígio social e financeiro, para o campo de Design ser professor sempre foi para a maioria uma atividade que acrescia status para o ser profissional, devido ao próprio caráter restrito ao nível superior de sua docência. Ou seja, um status de uma de suas ocupações que favorece outra do mesmo campo. Este status é uma das motivações alegadas, além das demais de natureza financeira ou da possibilidade de acúmulo de capital cultural, tanto por recém-formados quanto pelos designers que ingressam na vida docente após alguns anos de formados.

Entretanto, para parte das pessoas de ambos os grupos, ser professor universitário representa uma ascensão social iniciada desde a época de entrada na universidade.

Vitor, Alex e Roberta enfatizaram o que representa para 'suburbanos' ou 'pessoas da zona Norte' do Rio, a entrada para uma universidade como a UFRJ. Para Vitor, obter o bacharelado nesta instituição para este público mesmo "naqueles cursos considerados menos concorridos" significa obter o "título de Doutor". E deste modo significa uma ascensão social via uma profissão de nível superior. Esta situação, pelo diagnóstico de Rebeca<sup>75</sup>, parece ter aumentado desde a época em que as gerações dela própria e de Virginia e Carla fizeram seus vestibulares. De forma similar, a prof<sup>a</sup> Liliana Cabral analisa a mudança de perfil dos alunos da PUC: "E o nosso aluno de Letras, a gente tem visto que tá havendo cada vez mais, uma procura maior, tipo classe média para baixo. É misturado agora. Era uma coisa muito elite, agora não".

Ela acha que esta 'classe média baixa' é o aluno "que mora no subúrbio". Já Alex demonstra que a maioria dos professores 'novos' de seu departamento são 'gente da zona norte' e concorda que, para estes, ser professor universitário representa algum tipo de ascensão social.

Independente da profissão escolhida, o status de formação superior representa inicialmente uma ascensão sócio-cultural em relação a ocupações e formações de menor status deste tipo, da geração de seus pais. Quatro dos sete designers e pelo menos seis pessoas do grupo de Letras podem ser relacionados a esta situação. Mesmo nos casos onde a situação financeira da família de origem não

<sup>75</sup> Citado no capítulo anterior.



é precária ou desfavorecida, a formação superior da geração descendente representa um tipo de ascensão sócio-cultural que acrescenta prestígio social. Esta formação também pode significar a manutenção de um status social já alcançado pela geração familiar ascendente nos casos em que esta possui a formação de nível superior.

E, como vimos nos casos de Alex, Eva, Vítor, Márcio e Henrique, a situação financeira desfavorável, fará com que a geração ascendente familiar manifeste preocupações com uma formação superior que garanta também uma ascensão financeira.

Apesar de a maioria dos entrevistados ressaltar que não foram impedidos de realizar suas escolhas de profissão a seguir, me parece claro que ‘pressões’ indiretas ocorreram por parte de familiares. Becker (1970, p.287/211) nos alerta que a expectativa familiar de mobilidade social nesta situação pode se manifestar de várias formas que fazem o indivíduo sentir a responsabilidade de sua escolha e a pressão por um sucesso. Estas manifestações podem se caracterizar através de valores atribuídos a determinadas ocupações ou até das aspirações dos pais ditos aos filhos desde a infância destes.

Nos casos mencionados, as pressões indiretas de familiares se justificavam para estes pelo fato de que o ‘retorno’ financeiro não era ‘garantido’ pelas profissões escolhidas. E os motivos são diferentes. A profissão principal associada ao campo de Letras era o de professor. Profissão que não é necessariamente só associada ao status ou prestígio do professor universitário, e sim à possibilidade de exercício também do magistério de 1º ou 2º grau, que é o maior campo de atuação disponível e sofre há décadas um progressivo processo de desprestígio social e financeiro.

Já o Design era desconhecido como campo de trabalho em si, e por conseguinte tinha suas possibilidades de status cultural, social e financeiro também desconhecidas.

Becker (1970, p.213-214) apesar de ressaltar que a educação não é o único modo possível de mobilidade social, reconhece que nas sociedades complexas organizadas sobre os valores da cultura ocidental, a educação desempenha um importante papel no ‘drama’ da mobilidade social:

Education being of the same time a symbol of social position and a means by which higher position may be achieved, the amount of access to it is one of the keys to the amount of mobility possible in a society.<sup>76</sup>

Ele ressalta porém que diversos fatores em um sistema social podem contribuir para tornar este

---

<sup>76</sup> A educação reúne ao mesmo tempo um símbolo de posição social e um meio pelo qual posições mais altas podem ser alcançadas. a qualidade de acesso para isso é a uma chave para a quantidade de mobilidades possíveis numa sociedade.

meio de mobilidade e ascensão restrito em seu acesso e uso (id 214-215).

Nos casos pesquisados, a possibilidade de mobilidade esteve associada inicialmente ao ingresso em uma universidade gratuita e de grande prestígio social que possibilitaria também um acesso a um outro conjunto de relações sociais. Este conjunto permitiria a 'abertura' de horizontes sociais através do sucesso no desempenho de acúmulo de capital cultural. Este desempenho por várias vezes é citado em aspectos éticos ou como justificativas para os convites recebidos que possibilitaram o início da carreira docente ou as mobilidades horizontais e verticais na carreira (segundo noção de Becker 1970).

O acesso a outros mundos sociais e culturais durante a faculdade foi admitido inteiramente ou parcialmente como uma mudança ou instrumentalização de gostos e de visão de mundo.

Para ilustrar as diferentes possibilidades deste tipo de contato, recorro a Velho (1981, p.20) em sua crítica a um determinismo de classe de origem :

Por outro lado, o contato com outros grupos e círculos pode afetar vigorosamente a visão de mundo e estilo de vida de indivíduos situados em uma classe sócio-econômica particular, estabelecendo diferenças internas. A interação com redes de relações mais amplas e diversificadas afeta o desempenho dos papéis sociais.

Ser professor universitário representa para todos, de uma maneira geral, uma coerência de trajetória profissional e social marcada por um acúmulo de capital cultural.

Esta coerência pode funcionar como uma motivação para ser este profissional além das diferentes outras motivações como acréscimo de prestígio, exercício de gosto pessoal, mobilidade vertical em carreira, usufruto do status para diferentes fins, exercício de um novo estilo de vida profissional, etc. Ou seja, o ser professor universitário possibilita a continuidade do acúmulo de capital cultural que foi e é a maneira pela qual eles marcam sua trajetória de mobilidade e ampliação de capital social.

Para o campo de Letras ser docente de nível superior é também poder exercer um status docente que possibilite um outro tipo de relação face a face, devido à diferença de idade dos alunos.

Embora os gostos pessoais dos entrevistados sejam diferenciados neste ponto, isto orientou os movimentos de alguns professores entrevistados em suas decisões diante das oportunidades de exercer o magistério superior e em alguns casos à abandonar o magistério de 1º e 2º grau. Ou seja, o nível superior de docência também possui diferentes significados para os grupos pesquisados ou membros do mesmo grupo.

Excetuando Corina, os professores de ambos os grupos ingressam na docência da área a partir de oportunidades geradas por professores das instituições em que irão selecionar.

Esta 'seleção' de futuros 'colegas' de profissão parece ser parte da cultura comum de composição do quadro social do campo<sup>77</sup> acadêmico. É uma tentativa de garantir a composição deste quadro social com grupos de pessoas que possuam uma visão de mundo similar sobre a área de conhecimento e possibilitem a constituições de 'escolas' de pensamento na mesma instituição.

Outros aspectos comuns da cultura de ser professor, independente dos aspectos sócio-culturais específicos de cada área, estão relacionados às posturas éticas e morais. Estas posturas para alguns são compostas por um lado pelas mesmas que devem ter qualquer bom profissional de qualquer profissão. E para a maioria, por outro lado, pelas que configuram um ideal de atuação do papel social do docente. Este ideal determina várias atividades e ações no cotidiano do ser professor que visam ao exercício, em vários ângulos, de uma honestidade na relação face a face com o aluno. Dentre estas atividades e ações se destacam o 'estar se reciclando', o ter o "pé no mercado e outro na academia", o 'passar' entusiasmo para o aluno e dar condições para que ele aja sozinho.

Ser professor para ambos os grupos também implicaria em possuir atributos vocacionais como ter curiosidade, gostar de gente, sentir prazer com as atividades da docência e gostar do estilo de vida que é definido pela profissão em suas características temporais, culturais e éticas.

## 5.2 - Classificações

A profissão de professor universitário confere ao docente uma identidade social que lhe é atribuída pelo meio social externo ao meio social acadêmico. Neste caso, ela sofre influências dos estereótipos e imagens culturais atribuídos conforme o grau de conhecimento sobre as características do campo por parte de quem o classifica.

Este grau de conhecimento ou desconhecimento influencia também a imagem do papel social atribuído às profissões do campo por parte das camadas sociais da sociedade. As especificidades da área de conhecimento podem desta forma sofrer interpretações que levam à configuração destes estereótipos e imagens culturais. São exemplos as classificações de 'professorinha', de pessoa que gosta de poesia ou de 'dicionário ambulante' feitas para as pessoas de Letras. No caso dos desenhistas industriais costumava ser a de desenhista técnico, artista gráfico ou pessoa que gosta de desenhar.

---

<sup>77</sup> na acepção de Bourdieu. 1968.

E atualmente com o uso indiscriminado da palavra 'design', passou a se associar a um 'artista das formas' e da moda.

Estas imagens e associações fazem parte de uma identidade social atribuída às profissões pelos meios sociais externos ao meio social da categoria profissional e ao meio social acadêmico. Portanto, fazem parte da cultura das profissões e da área de conhecimento e por conseguinte da cultura dos docentes destas áreas.

As áreas de Letras e de Design podem habilitar o indivíduo a diversas ocupações profissionais na sociedade. Estas ocupações profissionais tanto podem se constituir em habilitações previstas na formação universitária de cada área quanto serem 'alternativas' profissionais para graduados nestes campos. Estas 'alternativas' às habilitações da academia podem ser consideradas pertencentes a própria área de seu conhecimento, ou pertencentes a 'áreas correlatas'<sup>78</sup>.

O grau de comprometimento e a trajetória dos indivíduos graduados poderão influenciar a própria auto definição de que profissional eles são, e por conseguinte, do papel e identidade social, e até mesmo do ethos profissional a que se sentem ligados. Neste caso, auto definir-se como um designer que atua como diretor de arte ou professor pode ter implicações diferentes de definir-se como um cenógrafo e não mais como um designer. Ou seja, está em jogo uma definição de pertencimento a meios sociais e profissionais.

Este jogo de pertencimento já se inicia na escolha do campo profissional em que os indivíduos, os futuros profissionais, irão se graduar e continua nas escolhas das áreas internas ou habilitações em que irão construir seus perfis profissionais.

E no caso de Letras, a própria opção de licenciatura é parte desta escolha de identidade profissional.

Estes perfis profissionais fazem parte das classificações internas possíveis de cada categoria profissional. Eles no entanto não estão limitados apenas às habilitações de formação, conforme demonstrei acima, ou a divisões técnicas.

Parte dessas divisões se originam por vezes ainda no meio social acadêmico a partir das 'escolas' de pensamento que definem ideologias, formas de atuação e visões de mundo para o campo profissional, conforme vimos nos capítulos anteriores. Estas 'escolas' definem algumas das afinidades que constituem elementos agregadores de grupos de pessoas no meio social acadêmico. Os grupos

---

<sup>78</sup> Sobre estas possibilidades de ocupações profissionais do campo de Design, veja levantamento feito por Rita Couto e Alfredo Jefferson em "Análise da Inserção de Designers Juniors no Mercado de Trabalho". In Anais do PeD Design 94-.Rio de Janeiro : Estudos em Design , 1994 . p. V-3/V-11

assim afinados podem promover ações similares para além das fronteiras de cada instituição em que trabalham, ou constituem grupos dentro de uma mesma instituição. O pensamento da escola funcionalista se enquadra neste cenário, embora possam se ponderar diferenças filosóficas de uma instituição para outra. Corina me fala de que a Letras da UFRJ e UERJ ‘atuam’ em ‘escolas’ diferentes e que na PUC há professores ligados à da UFRJ.

Estas afinidades agregadoras também podem ser de cunho cultural e social no meio social acadêmico e provocam mútuas classificações dos indivíduos desse meio social. Os perfis profissionais como descritos nos capítulos anteriores também fazem parte deste jogo de classificações.

As próprias classificações éticas (bom x mau), que são por vezes usadas na construção do modo pessoal de atuar e portanto do próprio ‘perfil’ de identidade profissional, aparecem na classificação do corpo docente feita pelos entrevistados como os ‘atualizados’ ou ‘não atualizados’ de Corina e Carla, os que ‘tem conteúdo’ e os que ‘tem didática’ de Afranio, ou os ‘que produzem’ e os que ‘não produzem’ de Magda e Aracy.

Essas classificações do meio social acadêmico de ambos os grupos refletem noções de pertencimento a filosofias, padrões éticos e morais, áreas internas de saberes e áreas institucionais.

Estas noções auxiliam a construção de suas identidades profissionais no meio social acadêmico e a identificar ‘pares’ nas afinidades mencionadas. Desta forma podem constituir ‘grupos’ tanto para ações nas atividades profissionais e institucionais quanto para relações de amizades e reciprocidades sociais.

Portanto, fazem parte da cultura da profissão docente tanto as imagens de seus campos profissional atribuídas pela sociedade ‘envolvente’ para as profissões não docentes quanto as divisões e classificações de cunho técnico e social da área de conhecimento e de seu meio social acadêmico.

Não é nosso objetivo de estudos aqui apurar detalhadamente estas classificações atribuídas. Mas apenas constatar a sua existência na mesma cultura que configura o ethos e a visão de mundo das profissões a que os entrevistados pertencem. Tais classificações auxiliam, no entanto, a entender como os entrevistados se situam nas instituições em que trabalham e como definem a própria identidade profissional que construíram.

### **5.3 - Carreira e titulação**

Para Becker (1970, p. 189), a carreira é um dos elementos que podem auxiliar a verificar o processo de desenvolvimento de identificação com a ocupação profissional. É um desenvolvimento, portanto, do processo de construção da identidade profissional.

A carreira define e regula a posição de um indivíduo no *rank* hierárquico de uma instituição e os seus modos de mobilidade vertical e horizontal. A carreira para o indivíduo pode contudo, segundo raciocínio de Hughes (1971, p. 138), ser estabelecida em uma trajetória que não é necessariamente vinculada a uma instituição. E neste caso é marcada por realizações na profissão que tenham reconhecimento de 'pares' da categoria profissional ou a partir da ocupação de diversos cargos em várias instituições.

A carreira define, portanto, posições sociais e faz parte do processo de socialização do adulto conforme pondera Becker (1970). A carreira foi usada nos capítulos anteriores como um dos elementos que constituem a cultura de uma profissão e que auxiliam a contextualizar a identidade profissional e os sentimentos de pertencimento a instituições e a própria profissão docente.

A carreira acadêmica nas instituições de ensino possui algumas diferenças de significado tanto para as áreas de conhecimento aqui pesquisadas, quanto para os indivíduos pesquisados.

A diferença entre os grupos já se configura a partir do vínculo institucional. Todos fazem parte dos quadros de sua instituição, mas com tipo de vínculos diferentes. O grupo de Letras só possui uma horista, enquanto o de design possui três. No grupo dos designers dois dos quatro que possuem 40hs também trabalharam como horistas em outra instituição. Os outros dois possuem D.E., mas Aracy conseguiu este status recentemente após uma mudança de instituição.

Esta situação, por um lado, reflete estratégias frente a oportunidades de status que visam a satisfazer gostos ou projetos de atuar na carreira docente. E por outro a própria importância dada à vida institucional como docente.

Deste modo, em ambos os grupos há docentes que se recusaram a adotar o regime de 40hs com D.E. visando atuar em outras instituições de ensino ou possuir outra fonte de remuneração com vínculo. Em ambos os grupos há docentes que buscam a D.E. por querer a vida institucional com suas atribuições.

Ambos os movimentos, como os demais, buscam um tipo de vínculo que define, segundo seus interesses, um perfil de dedicação docente e por conseguinte um tipo de dedicação a carreira e de internalização de identidade profissional.

No grupo dos designers há uma maior incidência de pessoas que classificam o ser professor como uma das atividades de ser designer. Nestes casos a atuação no mercado de trabalho não docente é visto como o elemento principal configurador de uma identidade profissional. É comprovadora desta noção a declaração de Henrique e de seu colega da EBA que se viam como professores por não estarem atuando no mercado de trabalho. Já Aracy foi docente antes de se graduar em design, e assumiu um projeto de ser professora pesquisadora que orientou seus

movimentos e mudanças na carreira até atingir o quadro de uma universidade com D.E.

Quanto ao grupo de Letras, todos se dizem professores, mesmo os que têm atividade 'no mercado'. E mesmo os que não possuem ainda o vínculo de 40hs declaram ser uma de suas metas, como Corina e Eva. A primeira com 20hs na UERJ frisa, como motivo, uma maior dedicação ao crescimento pessoal e a possibilidade de pesquisa, enquanto a segunda coloca a necessidade de estabilidade em uma instituição de ensino. Sem levar em conta o status de D.E. podemos presumir que para o grupo de Letras ter o vínculo institucional do quadro de 40hs é uma das condições para ser professor universitário com maior segurança e estabilidade.

Não estou afirmando que todos os professores de Letras queiram este tipo de vínculo, mas que é para o grupo aqui pesquisado um valor relevante. Enquanto que para a maioria do grupo dos designers esta situação não é tão desejável por outros motivos ou por valorizar outro tipo de atuação e identidade profissional.

Esta diferença de 'peso' dado à vida institucional acadêmica se refletiu na quantidade de questões e exemplificações sobre movimentos de carreira institucional narradas nos dois capítulos anteriores. Portanto, ela se apresenta como um modo de ser docente importante para todo o grupo de Letras, mesmo com as mudanças das características deste 'modo de ser' provocadas pelas mudanças na carreira docente universitária nas últimas décadas.

Estas mudanças se relacionam aos critérios que regulam as regras de mobilidade na carreira institucional e da distribuição de privilégios e recompensas. Segundo Becker (1970) estes são alguns dos mecanismos possíveis de indução à mobilidade e à dedicação realizados por uma instituição.

A valorização da ascensão vertical por titulação e da "produção acadêmica" são o cerne dessas mudanças e representaram diferentes papéis para os grupos aqui pesquisados e para seus campos acadêmicos.

O grupo de Letras é constituído por 'três gerações' de ingresso na docência que permitiram um rápido panorama dos impactos desta valorização no campo acadêmico de Letras. O grupo dos designers está dividido em 'duas gerações' de ingresso na docência: a primeira em meados dos anos '80 e a segunda no início dos anos '90. Com o auxílio da bibliografia e da vivência neste campo acadêmico também pude vislumbrar o que representa a valorização acima mencionada para a transformação da identidade de sua categoria docente.

A valorização da titulação acadêmica na carreira docente universitária e da produção acadêmica, por conseguinte, fazem parte das mudanças provocadas pela estruturação da pós graduação no Brasil desde sua consolidação a partir do "contexto do movimento político-militar de 1964" (Couto

1997, p.38). Como parte desta estruturação os órgãos de fomento à pesquisa como CAPES e CNPq foram reforçados para assegurar o funcionamento do sistema nacional de pós graduação strictu-sensu. A partir de 1975 os PNPG (Planos Nacionais de Pós-Graduação) promoveram uma série de medidas que visavam regular e melhorar o desempenho das pesquisas das universidades brasileiras.

A capacitação docente e a criação de um sistema de avaliação dos cursos fazem parte das medidas desenvolvidas desde os fins dos anos 70 até a presente data<sup>79</sup>.

Como consequência destas políticas os critérios de avaliação docente e a estrutura da carreira sofreram modificações. As universidades, interessadas na melhoria de suas avaliações e na alocação de fomentos financeiros, iniciaram uma série de mecanismos de induções que visavam o estímulo à capacitação de seu quadro docente através da ascensão por titulação.

Estas induções podem ser auferidas pelas declarações de alguns dos entrevistados de que recentemente os concursos para o quadro docente da UFRJ têm priorizado as vagas de assistente ou adjunto, nas quais são necessários o grau de mestre e doutor respectivamente.

Nos dois capítulos anteriores pudemos averiguar como este contexto afetou as vidas profissional dos entrevistados.

Ambos os grupos registram uma ‘corrida’ para a titulação nas duas últimas décadas. Mas esta ‘corrida’ tem características diferentes para estes grupos.

Para o campo de Letras, a titulação se apresenta viável há décadas através da oferta existente de pós strictu-sensu para esta área. Tradicionalmente até meados da década de ‘70 a titulação por uma pós nesse campo era considerada um dos elementos normais da vida universitária e institucional, apesar de não ser a forma de capacitação docente mais valorizada com que os docentes universitários desta área se prestigiavam (segundo o contexto social dos antigos professores que Alex e Carla narraram).

O que ocorre a partir dos anos ‘80 é uma intensificação deste tipo de capacitação docente e da ascensão vertical na carreira. Esta intensificação é tanto a nível de quantidade de docentes se titulando, quanto do tempo que levam para esta titulação entre graduação e mestrado e entre mestrado e doutorado. Podemos verificar esta situação através das diferenças deste ‘tempo’ nas trajetórias da segunda e da terceira ‘geração’ de docentes do grupo de Letras, bem como a exemplificação dada por Alex sobre os professores ‘novos’ de seu departamento.

---

<sup>79</sup> Para maiores informações sobre os PNPG, consultar Couto (1997)



Já para os docentes designers dos anos '60 e '70 esta capacitação não era vista como necessária ou como um procedimento normal em suas vidas profissionais nas instituições de ensino.

A capacitação normal era para a maioria, aquela desenvolvida como designer no mercado de trabalho. e para boa parte dos designers docentes das primeiras faculdades o exercício da filosofia de ensino era aquele marcado pelos conceitos que configuraram a ESDI inicialmente.

Há de se considerar que as graduações de Letras existem a mais tempo que as do campo do Design, assim como os cursos de pós-graduação específicos da área. O primeiro mestrado específico de Design surge em 1994 na PUC do Rio de Janeiro. Segundo Couto (1997, p. 43), este mestrado recebeu 29 alunos até o início do ano de 1997 e, deste total, “cerca de 50% atuam no magistério, majoritariamente em universidades”.

É no contexto do crescimento do número de faculdades de design (13 abrem durante a década de '70 e cerca de 11 durante os anos '80) que os primeiros docentes designers iniciam a busca pela capacitação docente através da titulação acadêmica em fins dos anos '70. Esta busca foi mapeada por Couto (1997b) e serviu de base para sua tese de doutorado que analisou a interdisciplinaridade presente nas teses da maioria dos trabalhos de pós dos designers até início dos anos '90. Os designers, docentes ou não, procuraram as pós-graduações de outras áreas, destacando-se entre estas a engenharia de produção e os enfoques em ergonomia.

É um dado significativo que a autora tenha conseguido mapear a maioria do nº de designers que se titularam em pós neste período de 17 anos (138 pessoas até 1996). Assim como o fato que até o ano de 1996, a revista Estudos em Design só tenha conseguido identificar cerca de 30 designers brasileiros com doutorado atuando no País. E esta situação fez com que recentemente o Departamento de Desenho Industrial da EBA-UFRJ solicitasse a mudança de vaga aberta para concurso, de adjunto para assistente. O pedido visava ampliar o número de candidatos, já que apenas um docente design com doutorado tinha se apresentado para o concurso.

Ou seja, a 'corrida' dos docentes designers para as pós-graduações, inclusive com a diminuição de tempo entre mestrado e doutorado, é também recente como no caso do campo acadêmico de Letras. Também é uma resposta à pressão das instituições de ensino particulares e públicas por esta capacitação docente. Mas representa uma mudança de postura da categoria de docentes designers diante da vida docente e institucional e da possibilidade de aceitarem assumir integralmente a identidade de docentes pesquisadores como nas demais áreas de conhecimento das universidades. A própria existência de um movimento de docentes pesquisadores, que realiza esforços para viabilizar fóruns como os narrados no capítulo dos designers, representa uma mudança no perfil dos atores sociais desta categoria, se comparado com o cenário das décadas anteriores (décadas de '60 e

'70).

Ainda que haja docentes horistas ou não que vejam sua atividade docente como uma das atividades de ser designer, é certo que a imagem do “docente pendurado na universidade” já não incomoda tanto a categoria. Isto significa pelo menos um reconhecimento parcial de que não basta só a capacitação via mercado de trabalho, para exercer a docência universitária de design. Em algumas manifestações de colegas horistas pude perceber este reconhecimento.

Já para o grupo de docentes de Letras aqui entrevistados, esta valorização da capacitação docente via titulação representou uma mudança no modo de vida institucional docente vivido tradicionalmente pela categoria. Eles enfatizam por um lado, as injustiças cometidas na mudança de critérios de avaliação docente que não contemplou a dedicação ao desempenho em sala de aula. Esta valorização de desempenho no exercício do magistério tradicional marcou o prestígio e o modo de vida universitária das gerações de docentes de vários dos professores dos entrevistados. A primeira e segunda geração dos docentes aqui pesquisados experimentaram a mudança de critérios e do modo de vida institucional. Testemunharam uma mudança inclusive das regras de poder e prestígio, tanto a nível formal quanto informal, que regula a distribuição de privilégios na vida institucional. A professora Liliana Cabral narra situação similar em sua instituição e exemplifica:

E aqui na PUC acontece a mesma coisa. Aqui tem menos gente. Mas tem casos de alguns professores que, digamos não quiseram fazer Doutorado. Não resolveram se titular. Que privilegiaram a atuação em sala de aula e que se recente sim, de isto não ser reconhecido.

Por outro lado, a crítica a estas mudanças enfocam a possível queda de qualidade na ‘produção acadêmica’ provocada pela ‘corrida’ em se titular e pela valorização quantitativa de trabalhos publicados.

Para o grupo de Letras, importa avaliar os impactos em um modo de vida docente e por conseguinte uma cultura que parte de sua categoria docente vive algumas décadas nas universidades. Para o grupo de design importa se posicionar diante da mudança de identificação por parte de sua categoria docente com o modo de vida docente nas universidades.

#### **5.4 - Tempo e Quotidiano**

Boa parte do cotidiano vivido pelos entrevistados no lar e no lazer é dedicado às tarefas do ser professor. É parte de um estilo de vida marcado pela atividade profissional docente.

Esta relação é nítida principalmente na ‘extensão’ física e mental da profissão no lar, no aproveitamento do lazer de cunho cultural para o exercício da profissão, e na própria ‘flexibilização’ de tempo negociada entre os horários dedicados à profissão e os horários de convívio nos demais mundos sociais. É, portanto, uma extensão do estado de ser professor dos locais de trabalho para o local da casa, do lar, da domesticidade e da família. Por isso Virginia diz que “a gente não consegue dimensionar o tempo do trabalho, ocupa muito a cabeça”.

O tempo é um fator que é vivido como versátil e exíguo simultaneamente. Ele se apresenta de diversas formas neste cotidiano. A ‘versatilidade’ do tempo é tida como necessária por um lado para possibilitar articulações que viabilizem a convivência com os familiares, a realização de tarefas domésticas e a participação em outros mundos sociais e assim poder criar condições de trabalho em seus espaços domésticos. Por outro lado permite as condições para que a uma dada hora o trabalho de caráter mental processe as informações e produza *insights*. Há uma relação entre a flexibilidade do ‘tempo físico’, dedicado à tarefa do trabalho, e a produção do ‘tempo mental’ relativo a esta tarefa no lar.

A exiguidade é tanto relacionada a esta extensão do trabalho, que leva a essa versatilidade, quanto a dedicação à ‘reciclagem’ constante de conhecimentos para o desempenho ético na profissão e a ascensão na carreira. Na primeira situação, a exiguidade atinge o lazer e a participação em outros mundos sociais e na segunda situação caracteriza o tempo considerado insuficiente para as próprias necessidades da docência.

Estas características temporais da profissão levam quase todos os entrevistados a considerá-la diferente das profissões que possuem ‘horário fixo’ e que “fecham a gaveta” às 18:00hs. Este estilo de vida profissional é também relacionado ao gosto pessoal e “a essa coisa da personalidade”. Uma relação entre o jeito de ser pessoal e o jeito de viver a profissão.

A intensidade desta relação poderá ainda ser proporcional ao espaço que a docência superior ocupa na vida profissional do indivíduo, ou seja, se é sua única profissão ou não, que parte do tempo da vida profissional ela ocupa e qual o valor e a dedicação a ela atribuídos. É bom lembrar que para a totalidade dos docentes de Letras e para a maioria dos designers aqui pesquisados a docência é predominante.

A maior ou menor facilidade com que esta vida profissional e seus investimentos emocionais, temporais e intelectuais serão vividos dependerá em certa medida das condições materiais e financeiras de que disponha o docente. Algumas pessoas entrevistadas em ambos os grupos disseram que a existência da renda do cônjuge permitia-lhes direcionar parte de seus próprios rendimentos para a ‘reciclagem’ necessária. Esta necessita de compra de livros, viagens e participações em eventos da

categoria, aquisições de equipamentos de apoio como mobiliário e computador, gastos com cópias e até na mobilidade ‘ágil’ no cotidiano através de táxi ou manutenção de um carro.

As condições financeiras por várias vezes são para a maioria um dos componentes da seletividade praticada pelo docente nas atividades narradas acima. Neste aspecto, agem como limitadores quantitativos que levam a priorização qualitativa nas aquisições e na participação em eventos.

Mas a seletividade enquanto prática do cotidiano possui outros aspectos e outros motivos.

Por um lado, as atividades de lazer tanto de cunho cultural quanto aquelas com a finalidade de ‘relaxar’ sofrem uma seletividade devido ao tempo tornado exíguo para elas por causa das atividades específicas da atividade docente. Este tempo exíguo diminui ainda mais quando os docentes estão envolvidos com os “períodos brabos”, que são caracterizados pelos finais de períodos letivos, pela realização das pós-graduações ou pelas dedicações paralelas a “trabalhos interessantes”.

Por outro lado, a seletividade age por sobre o lazer cultural definindo o que pode ter ligações ou ser aproveitado diretamente para as atividades docentes. Ambos os grupos relacionam em menor ou maior grau as informações do lazer cultural com o trabalho docente.

Este aproveitamento e o tipo de informação dependerão da área de conhecimento das disciplinas que ministram. Embora, o grupo de docentes de Letras tenha se diferenciado por um maior grau de concentração em sua área (Humanas), em ambos os grupos de docentes o lazer cultural é relacionado com o trabalho. Não se deve esquecer que a generalização de conhecimentos para o campo do design é parte da interdisciplinaridade alegada como sua característica e que leva os docentes desta área a generalizar a busca de informações em outras áreas de conhecimento e ciências conforme o cunho técnico, artístico ou sócio-cultural da interdisciplinaridade que promovem.

Não cabe aqui entrar no mérito da profundidade com que cada grupo marca sua apropriação de conhecimentos em suas buscas. No entanto, apesar de se diferenciarem por ênfases, se igualam na função que o lazer cultural pode adquirir para suas profissões.

Esta situação leva ambos os grupos, independente do grau de flexibilidade de nível de seus gostos culturais, a separar o lazer considerado cultural do lazer considerado para relaxar e para “dar um *time*”. Este último lazer auxiliaria a romper um predomínio do tempo mental dedicado ao trabalho docente principalmente nos “períodos brabos” que fazem parte da rotina docente em determinadas épocas sazonais.

Por fim, a seletividade também é relacionada por alguns docentes de ambos os grupos ao “amadurecimento” pessoal conforme o tempo de carreira e a idade. Este aspecto se liga a mudanças ou instrumentalização de um gosto a partir da trajetória de acúmulo de capital cultural praticada por todos estes docentes.

Em ambos os grupos, as tarefas domésticas e a própria relação com empregados são administradas pela maioria das mulheres docentes casadas, mesmo no caso de alguma divisão de tarefas com o companheiro como cuidar dos filhos. São atividades no lar que competem em atenção com o trabalho em casa. A situação se agrava no caso de separações, ainda que elas contem com ajuda integral de empregadas. Estas últimas tem geralmente seu tempo de trabalho aumentado na casa, a partir da presença dos filhos das mães docentes no cenário do lar. Os filhos, por sua vez, são importantes focos de conflitos de priorização de dedicações para as mães docentes na hora de equacionar o trabalho docente no lar. Estes conflitos colocam de um lado o próprio valor ético atribuído ao papel social de ser mãe e criar os filhos, e de outro o comprometimento ético do desempenho no papel social do docente. Algumas das entrevistadas manifestaram preocupações com as poucas possibilidades de cumprir o papel de mãe no cotidiano e exemplificaram dissabores com a ‘distância’ da criação dos filhos provocada pelo tempo exíguo narrado acima. Esta preocupação inclui evitar que atribuições do papel de mãe sejam por vezes associadas à empregada, nos casos onde esta esteja em contato com os filhos em tempo muito superior ao da mãe docente.

Esta situação é um dos tipos de negociação quotidianas que os docentes precisam realizar em casa para harmonizar o encontro de mundos sócio-culturais de que participam. Esta negociação e coexistência refletem-se na própria organização e materialização elaboradas no espaço doméstico.

### **5.5 - Ambiente doméstico**

O ‘escritório’ do docente universitário é a maior materialização da presença de seu trabalho em seu ambiente doméstico. Ele é localizado preferencialmente em um cômodo próprio ou em um dos quartos de dormir, conforme as condições disponíveis de espaço e a sua posição na priorização de ocupação dos cômodos da casa.

Ocupar um cômodo com o escritório é considerado a maneira ideal de trabalhar em casa. Mas este ideal dependerá em todos os casos das condições financeiras para adquirir uma moradia que possibilite um cômodo só para este lugar e da priorização de ocupação dos cômodos da casa por parte de membros da família de acordo com uma cultura de incentivo à privacidade doméstica e até de uma individualização.

Sempre que possível, este ideal foi praticado pelos entrevistados de ambos os grupos. Isto pôde ser auferido na ocupação do maior quarto da casa com o escritório por Carla, Arthur, e Vitor quando eles adquiriram seus apartamentos. Ou simplesmente no uso inicial de um dos cômodos como escritório nos casos de Henrique, de Magda e na antiga casa de Roberta. A importância

deste ideal fica patente também quando Lucio e Aracy promovem mudanças de local dos seus escritórios a partir de ‘vagas’ abertas com a saída de familiares. Ou quando Virginia ao reformar e ampliar as condições de espaço de seu apartamento, reserva um cômodo para funcionar o escritório.

Mas por causa dos motivos mencionados acima, nem todos puderam preservar esta situação e modificaram o local do escritório para seus quartos, conforme posição espacial inicial adotada por Márcio, Corina e Eva. No entanto, Corina realiza este ideal quando se muda para o novo apartamento de dois quartos.

Ter um cômodo só para o escritório em casa é um ideal que realizaria com mais eficiência a definição de Roberta:

Um lugar onde eu possa dispor dos meus livros, do meu material. Um lugar onde se possa sair do meio dos estudos, deixar as coisas naquela posição. Ninguém mexe, e quando retornar, poder retomar o trabalho com as coisas no mesmo lugar... poder trabalhar e ter a sua privacidade preservada.

Roberta, no entanto, dá essa definição para seu micro-ambiente de escritório realizado em seu quarto. Ela ocupa esse quarto sozinha e diz que não precisa de um cômodo só para escritório. As condições narradas nesta definição caracterizavam o escritório para Corina e Márcio, que também ocupavam sozinhos seus quartos, e para Eva em seu quarto de casal. Os motivos enunciados acima auxiliam a negociar com o cônjuge a convivência com este micro ambiente do trabalho. Assim, a definição acima continua a caracterizar o ‘escritório’.

Já a caracterização física do escritório para ambos os grupos de docentes é realizada com a presença básica de um móvel que sirva de suporte para a escrita, uma cadeira e um móvel de apoio que contenha livros e papéis. Mas, suas materializações estéticas, bem como os tipos de móveis escolhidos para a realização das funções práticas, variarão conforme valores simbólicos associados ao local de trabalho em casa por cada grupo e segundo o jogo de combinações e distinções de funções e de signos, que Baudrillard (1993) vê como parte da configuração aos espaços domésticos modernos.

Ambos os grupos iniciaram a ‘montagem’ de seus ‘escritórios’ com um tipo diferente de ‘mesa’. Para o grupo de designers a prancheta foi um dos primeiros móveis adquiridos para execução de sua habilidade específica. Este móvel sempre representou uma atividade distinta e um lugar do trabalho profissional em casa. Ou seja, sempre serviu de um emblema material da ocupação profissional de seu usuário para si e para seus familiares. Realizando assim as funções de distinção

de papéis (“ele é desenhista”), conforme análise de Grabum (1976).

De forma similar creio que a *escrivaniinha* possuiu este valor simbólico de associação com uma atividade atribuída ao ‘pessoal que lê e escreve’. Como já afirmei antes esta associação é possível para caracterizar outras ocupações profissionais marcadas pela concentração no ato de estudar. Mas excetuando o caso de Roberta, a maioria dos docentes de Letras ganhou ou adquiriu para si ou para os filhos este móvel emblema dos estudos e do ato de escrever.

Mas em ambos os grupos as características da docência e a evolução tecnológica levaram a uma superação destes móveis emblemas de suas áreas. As pranchetas se mostraram inadequadas ao estudo, leitura e preparação de aulas rotineiras da vida docente e superadas diante do computador que permite por sobre uma mesa apropriada a realização dessas atividades com agilidade. Por outro lado, o computador realiza uma gama de gráficos e desenhos tanto para a atividade docente quanto para boa parcela da atividade de designer que era realizada na prancheta.

A *escrivaniinha* também se mostrou nos casos analisados inapropriada ou insuficiente para conter o computador e a quantidade de papéis que naturalmente faz parte do trabalho docente.

Em ambos os casos há uma tendência em substituir seus móveis emblemas distintivos devido a este elemento tecnológico que unifica os escritórios dos docentes pela presença física (il. 85 e 87). Seus suportes variam em ambos os grupos, por aquisições de mesas específicas (il. 86) ou improvisações de mesas (il. 70) ou *escrivaniinhas* já existentes (il. 69).

Outro exemplo que mostra noções diferentes de materializações entre os grupos pesquisados é o predomínio de um princípio diferente de escolha das cadeiras de trabalho em cada grupo. A maioria dos designers escolheu cadeiras acolchoadas de diferentes custos e com variados ajustes ergonômicos. Marcio possuía uma cadeira similar a essas e também por requisitos ergonômicos escolheu a cadeira substituta (il. 23) que, no entanto, possui forma diferente das cadeiras ajustáveis (il. 19 e 87). Estas escolhas revelam as afinidades com uma das principais áreas de interdisciplinaridade do Design conforme vimos acima.

Já no grupo de Letras, a maioria selecionou suas cadeiras segundo um jogo de combinações estéticas. Assim, Eva e Corina adquiriram as cadeiras segundo o estilo das *escrivaniinhas*. Rebeca e Arthur possuem cadeiras de madeira e desenho simples como as mesas da Tok & Stok (il. 75) mas “feitas à mão igual a *escrivaniinha*” (il. 83). Já Roberta improvisa as cadeiras de madeira, (como é a sua mesa da Tok & Stok - foto) que usa versatilmente desde a época de início de sua vida docente.

No grupo dos designers, a estética das cadeiras não é desprezível. Mas está condicionada a uma priorização prática segundo os conhecimentos de sua área profissional.

A maioria das estantes seguem, como os demais móveis dos escritórios, a estética dos estilos



Il.86. 'Escritório' de Arthur e Rebeca .  
Fonte: foto do autor.



Il.87. 'Escritório' de Lúcio e Mônica .  
Fonte: foto do autor.



que viabilizam a ambiência dada ao escritório e ao local onde se instala. Suas formas e materiais refletem esta associação, assim como as necessidades práticas de adequação à planta do cômodo, as condições financeiras para sua realização e a quantidade de coisas a serem acondicionadas.

As coisas acondicionadas nas estantes em ambos os grupos são compostas por livros, pastas de diferentes tipos, papéis soltos, pequenos materiais de escritório, cadernos e em alguns casos de equipamento de apoio a computadores. Dentre essas, os livros são o elemento que ocupa o maior espaço. O arranjo e a concentração dos livros na maioria das casas de ambos os grupos são realizados no local onde se situa o escritório. Desta forma, as ambiências dos cômodos são separados, ao se localizar preferencialmente uma de suas principais 'ferramentas de trabalho' fora dos ambientes de sociabilidade.

Os livros caracterizam também a identidade profissional do docente através das áreas de conhecimento que expressam. Sua quantidade pode refletir o tempo de carreira do docente em ambos os grupos.

Mas o grupo de Letras possui, em termos gerais, uma certa média superior da quantidade de livros em relação ao grupo dos docentes designers. Esta média superior reflete aqui o quanto e como a profissão docente ocupou tempo da vida profissional cotidiano dos entrevistados. É certo que o livro é considerado a principal ferramenta de trabalho para os docentes de Letras. E isto se reflete na caracterização de status neste meio acadêmico para quem tem "uma estante e muitos livros".

Entretanto, a média inferior de livros no grupo dos designers pesquisados reflete por um lado o tempo de dedicação a atividades não docentes que não demandaram este meio de 'reciclagem' de conhecimentos por parte de alguns horistas deste grupo. E, por outro lado, reflete uma diferença no uso do livro por algumas disciplinas do curso de design marcadas pelo ensino prático e empírico.

O que não quer dizer que quando o docente designer se qualifica como pesquisador, ele não possa atingir um número de livros bem superior a esta média como é o caso de Aracy (il.34) que ocupa dois cômodos com suas estantes.

Os escritórios caracterizados por estes elementos físicos podem 'crescer' conforme aumentem as atividades docentes e o tempo de carreira. Esta situação leva a uma 'expansão' física do escritório para outros locais da casa, preferencialmente para os demais quartos da casa. Este movimento, assim como o hábito praticado por todos de 'se espalhar' com os papéis para além das fronteiras do escritório, faz parte das interações físicas e simbólicas entre os mundos sociais que compõe o lar e das negociações espaciais entre os membros que convivem na casa.

A presença do lugar do trabalho no quarto de um casal é fruto de uma dessas negociações. Nos

casos em que o casal é docente, o escritório é dividido por ambos como nos casos de Lúcio e Mônica e Arthur e Rebeca. Nestes dois casos os escritórios, hoje, estão em um cômodo próprio. Mas estes dois casais não têm filhos. A cultura de proporcionar privacidade, quando possível, aos membros da família no lar, provoca mudança do local do escritório. Em ambos os grupos houve casais que promoveram esta mudança com vistas a proporcionar um cômodo próprio para os filhos. Esta priorização espacial também se reflete nos casos de pessoas separadas, (uma de design e outra da Letras) e no ideal de aquisição do futuro apartamento de Eva.

Os mundos sociais mencionados acima se compõem no lar através dos espaços do trabalho em casa, da privacidade dos membros da família e da sociabilidade. Eles se integram em ambos os grupos pelas 'expansões' da atividade docente que por sua vez sofre intervenções da expansão da privacidade dos membros da família e da distinção de funções físicas e simbólicas atribuídas pela maioria dos docentes de ambos os grupos para os locais de sociabilidade e recepção social.

As salas em ambos os grupos possuem poucos objetos que sirvam de emblema explícito, para os que chegam 'da rua', sobre a identidade profissional e a área de conhecimento dos docentes. Em geral estes objetos são alguns livros da área. No caso dos designers pode haver alguns posters de eventos da categoria. Alguns objetos decorativos presentes são lembranças das viagens que fazem parte da atividade docente, mas não explicitam por si a profissão.

Este cenário é configurado em uma ambiência de despojamento quantitativo vivenciada pela totalidade dos designers e pela maioria dos docentes de Letras. Os primeiros são influenciados pela ambiência de vazios ou limpeza visual advindos com um ethos funcionalista da profissão. Este mesmo ethos atuou sobre Carla, docente de Letras, que adotou o gosto por esta ambiência funcionalista e de vazios a partir de influência do marido arquiteto que estudou em Ulm. Os designers e Carla sofreram influências nas suas concepções de ambiências e de formas de mobiliários a partir de uma 'escola' de configurações de objetos. Os demais docentes de Letras não. A variação maior de forma de mobiliário nos estilos modernos e funcionais e no antigo e rústico da casa destes últimos docentes demonstra esta diferença. Suas ambiências são mais determinadas por outros motivos, que entretanto também estão presentes nas ambiências dos designers e de Carla.

Este tipo de despojamento possui outro aspecto, que justifica a simplicidade e outro tipo de despojamento também no grupo de Letras em termos de ambiência.

Todos os docentes dos dois grupos não se preocupam em obter objetos do mercado de Arte como os segmentos sociais narrados por Leal. Não procuram ostentar riquezas e não adquirem os objetos decorativos por investimento financeiro, mas por gosto estético. Boa parte desses objetos são dados por amigos artistas, parentes ou colegas da categoria profissional (este último caso é

mais preponderante no grupo dos designers). Os quadros são dentre estes objetos os que se apresentam em maior número, apesar de alguns ambientes 'vazios'. Mas como os demais objetos decorativos sua quase totalidade reflete as relações sociais dos docentes.

Creio ser possível que os docentes aqui pesquisados valorizem mais o acúmulo de capital cultural e intelectual que permitiu suas conquistas do que o tipo de investimento mencionado acima. Não se trata portanto, de uma questão de influências da origem de nível social ou de nível de gosto cultural. Mas da valorização de um tipo de investimento que caracterizou as trajetórias dos entrevistados.

A simplicidade aqui não significa uma ausência de preocupação com a decoração ambiental. Mas sim, aspectos de valores que definem um tipo de estética que por sua vez expressa uma personalização. A simplicidade ambiental ao ser associada ao 'jeito de ser' desses docentes, reflete uma escala de valores que ordena prioridade de esforços dedicados aos diferentes tipos de investimentos que a pessoa realiza em seu cotidiano.

Não se trata, portanto, de uma simples rejeição de uma ostentação material no ambiente doméstico.

Mesmo que consideremos as limitações financeiras, há uma dimensão moral e emocional na priorização dos gastos com as atividades e a materialidade demandadas pelo exercício ideal da profissão. Há uma satisfação no exercício ideal da profissão que também leva ao acúmulo de capital cultural.

A simplicidade aqui, é um signo que possui alguns significados semelhantes e diferentes entre os dois grupos de docentes entrevistados.

No caso dos designers a simplicidade também reflete uma identificação e uma caracterização profissional através do gosto influenciado pela escola funcionalista, que exemplifico mais adiante na apropriação do 'estilo Tok & Stok'

Esta simplicidade decorativa, tanto visual quanto no aspecto de não ostentação, interage com as ambiências configuradas pelos estilos dos cômodos e seus micro ambientes. As simplicidades na ambiência das casas dos docentes de Letras Eva, Corina, Roberta e Virginia parecem se associar a estes motivos. Em alguns desses casos o jeito pessoal de ser é associado a esta simplicidade expressa nos ambientes como uma das faces do gosto manifestado. Estes micro ambientes realizam o jogo de interações simbólicas dos mundos sociais que compõem a casa através de combinações e diferenciações estilísticas que definem unificações e distinções entre os cômodos da mesma.

Neste ponto não há uma especificidade que marque um grupo e o diferencie do outro. Ou seja, ambos organizam seus cômodos em micro ambientes, quando isto se faz necessário para ampliar as funções do espaço. E em ambos os grupos há o jogo de unificações e distinção entre os cômodos da casa.

Em ambos os grupos, o 'escritório', independente de sua localização na casa, pode seguir o estilo do quarto ou do resto da casa ou se diferenciar, definindo assim uma unificação ou distinção de ambiência e de signo para o local do trabalho. Mas em ambos os grupos, a maioria dos docentes configura uma ambiência moderna e funcional para seus escritórios através de estilos variados do mobiliário moderno, industrializado e funcionalista. As duas exceções em cada grupo realizam uma unificação com estilo antigo que é predominante na casa. Virginia, docente de Letras, possui os dois maiores volumes materiais do escritório no estilo antigo e rústico: um móvel estante (il. 73) herdado de parente e a estante que manda fazer sob medida. Mas mesmo assim possui um computador com uma mesa própria (il. 85) industrializada e moderna. Aracy realiza seu gosto unificado do lar através da madeira escura das estantes de seus dois cômodos escritórios. Elas são o maior volume (il. 28), mas convivem também com o mobiliário moderno para computadores (il. 11 e 12).

Portanto, o signo predominante em ambos os grupos para o local do trabalho na casa é o funcional moderno. Entretanto, cabem aqui algumas observações sobre o uso destes dois pólos de estilos: o antigo e rústico e o funcional e moderno.

É evidente que as condições financeiras, os 'móveis herdados', e as oportunidades esporádicas de aquisições definem condicionantes para a configuração das ambiências. Mas, podemos verificar em vários exemplos nos dois capítulos anteriores que houve margens de seleção e escolha nestas situações que promoveram 'combinações' mesmo através de 'tempos prolongados'. Portanto, as ambiências são realizadas de acordo com o valor estético e simbólico atribuído para determinado cômodo ou micro ambiente.

Para os docentes de ambos os grupos possuir móveis no estilo antigo e rústico adquire significações semelhantes a que Baudrillard identifica em sua análise. Assim, em alguns casos de 'móveis herdados' e para os membros da família, representam os laços com ancestrais. Ou seja, fazem parte da dimensão temporal das ambiências modernas. Baudrillard (1993, p. 82) apresenta duas características para esta dimensão temporal. A primeira é a historicidade que seria o valor de ambiência do objeto antigo, e que passa por uma autenticidade de algo que sobreviveu ao tempo. E não seria o "tempo real", e sim "os signos, ou índices culturais do tempo, que são retomados no objeto antigo". Quanto a segunda, Baudrillard a relaciona a um valor simbólico do objeto antigo que seria o mito de origem. E dentre as funções como signo de origem estaria o de "retrato de família", ou seja liga o indivíduo pelo tempo a seres precedentes.

Funcionam assim, como nos casos dos móveis comprados, como signo do lar antigo. E lar geralmente é associado ao lugar da família. Logo, os móveis antigos e rústicos funcionam como

representações de domesticidades marcadas pelo lugar da família e ligadas pelo tempo através de móveis que sobreviveram ao tempo.

Por outro lado podem também representar o ideal de moradia em locais mais ‘isolados’ ou ‘tranquilos’ que o meio urbano, como são os casos de Corina, Vitor, Arthur e Rebeca.

Nos grupos aqui pesquisados, é interessante notar que os móveis antigos na maioria dos casos estão localizados na sala. Corina de Letras e Henrique de design possuem o seu único móvel antigo que serve de representação do ideal de moradia neste cômodo.

Os casais Arthur e Rebeca de Letras e Lúcio e Mônica de Design possuem seus escritórios em ambientação funcional e moderna. O primeiro casal distingue a sala com móveis rústicos excetuando os sofás modernos e clássicos. O segundo unifica esteticamente sala e escritório por móveis no estilo funcional e moderno, mas coloca na sala três pequenos móveis (il.3, 4 e 89) ‘antigos’ ‘herdados’ da família de Mônica. Reberta possui um pequeno banquinho rústico (il.88) no quarto escritório. Mas localiza na sala seu micro ambiente em estilo antigo e rústico.

Vitor procede da mesma forma (il.33) e guarda uma cadeira nesse estilo na varanda do escritório que sofrerá um ‘acabamento’ para se unir aos demais móveis rústicos da sala.

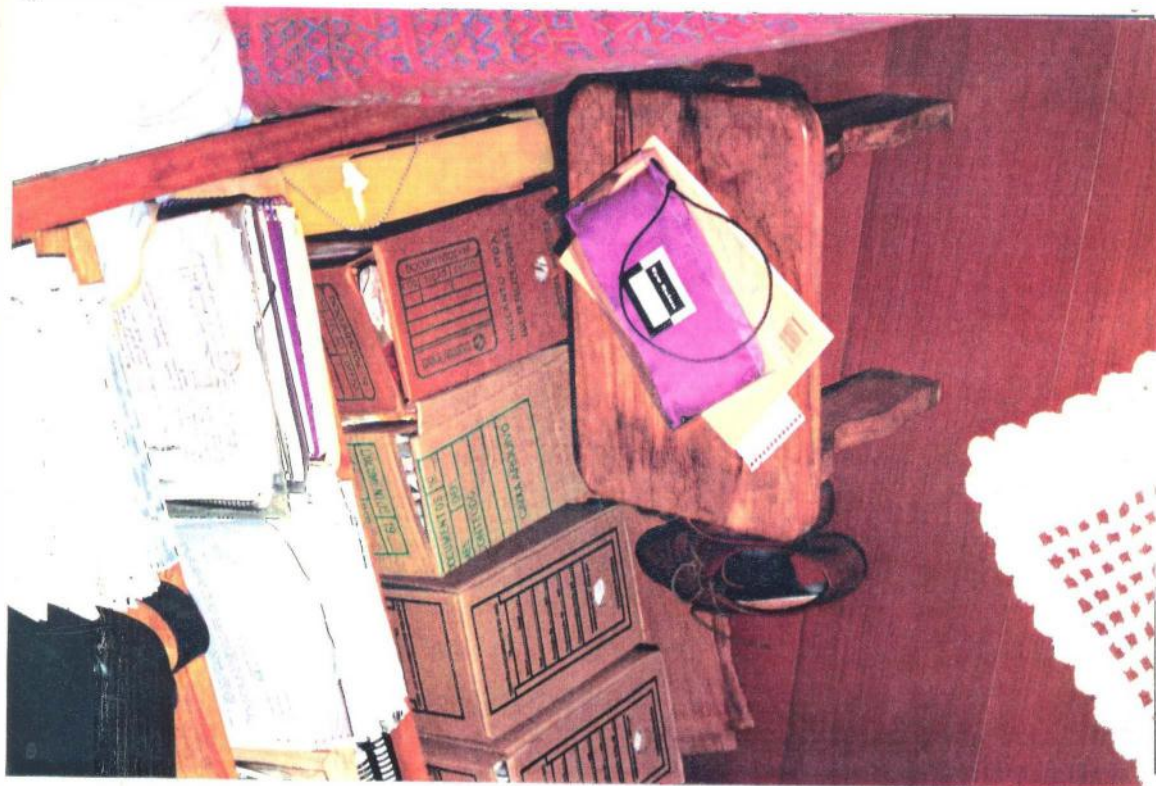
Ou seja, a representação do lar antigo mencionada acima é preferencialmente alocada nos locais de recepção social.

E quanto as suas formas gerais, no grupo dos designers, apesar de Henrique ter como ideal os móveis antigos de madeira “trabalhada” e Aracy possuir em seu quarto mobiliário ‘antigo’ e ornamentado, a predominância nos seus ambientes é das linhas retas e simples e de formas não ornamentadas. Na grande sala de Aracy o móvel em destaque (il.29) possui estas características. A estante rústica (il.90) que Vitor manda confeccionar também. Os móveis antigos que permaneceram na sala de Lucio e Mônica não se destacam diante da predominância dos móveis funcionais e modernos. A simplicidade e a não ornamentação formal são a tônica das ambiências neste grupo.

No grupo de Letras, três das seis casas possuem móveis antigos e rústicos nas salas. São de grande volume e nos três casos se destacam visualmente.

Estes móveis variam em forma segundo o gosto de cada um dos entrevistados. Uns são mais ‘rurais’ (il.58), outros mais clássicos e tradicionais (il.42,43 e 63) e outros mais rústicos (il.26). Mesmo assim não apresentam ornamentos rebuscados e nem característicos de um estilo consagrado.

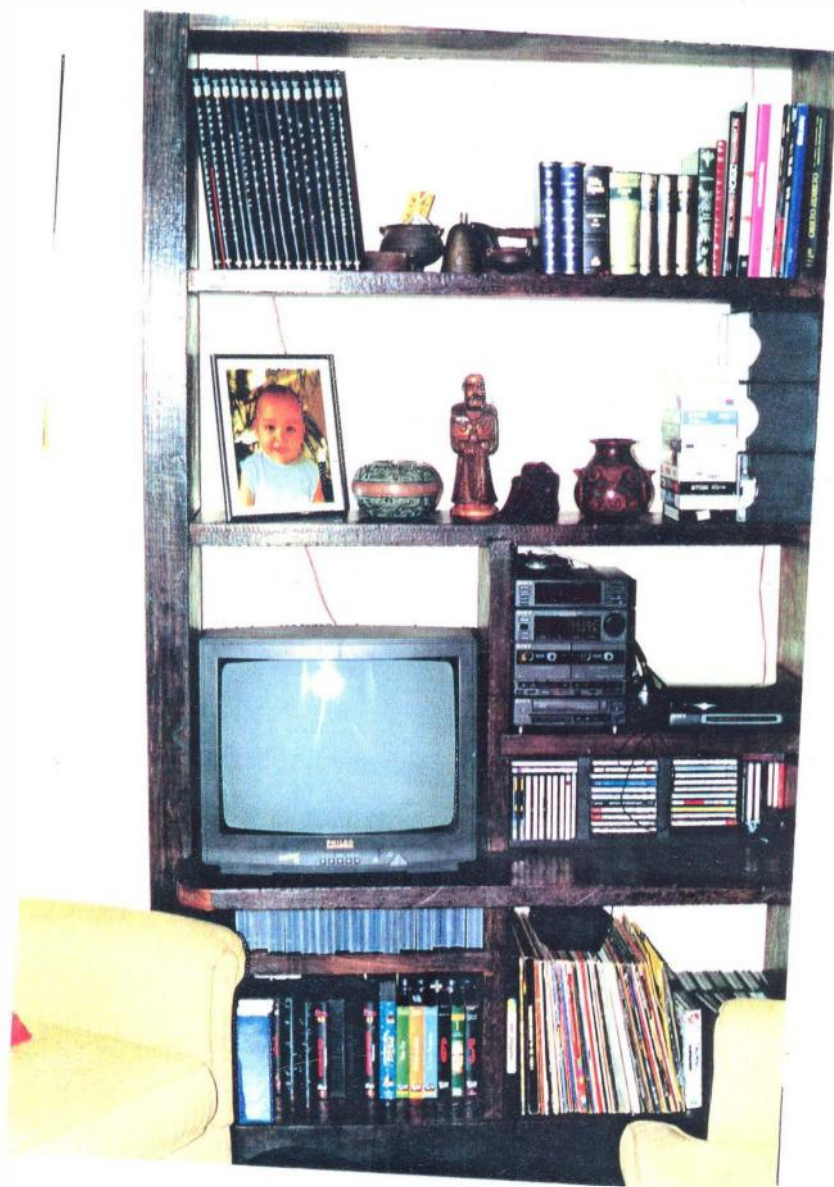
É um ponto em comum entre os dois grupos o fato de estes móveis antigos e rústicos não serem escolhidos por serem específicos de um ‘estilo de época’. Não intencionam representar uma época específica de seus ancestrais ou de uma origem social, como é o caso da elite carioca pesquisada por Leal (1995). Os móveis antigos e rústicos são escolhidos pela estética e pelo fator tempo que



Il.88. Quarto de Roberta . Banquinho e estante .  
Fonte: foto do autor.



Il.89. Sala de Lúcio e Mônica . Móvel 'antigo' 'herdado' .  
Fonte: foto do autor.



Il. 90. Sala de Vitor . Estante em estilo 'rústico' .  
Fonte: foto do autor.

simbolizam. A eles são atribuídas as sensações de aconchego e quente que auxiliam a ambientação de lar conforme narrado acima.

O estilo moderno e funcional é usado por ambos os grupos em variações de sub-estilos. Mas há uma diferença entre os grupos de docentes no uso dessas variações que pode ser auferida pela apropriação dos móveis tipo Tok & Stok.

Dos seis casos de Letras, três possuem móveis adquiridos nesta loja. Nos três casos, estes não estão localizados nas salas. Embora Carla e Roberta possuam móveis retos e modernos neste cômodo, os do tipo Tok & Stok estão concentrados nos escritórios e nos quartos de suas filhas. Arthur e Rebeca os definem como “só para escritório mesmo”. E esta é a associação que Carla deu para aquisição de seu guarda roupa (il. 81) que adquiriu nesta loja para seu escritório fora de casa. Nos três casos a praticidade dos móveis é enfatizada como motivo principal de aquisição. Resolveram problemas através de adaptações versáteis a espaços disponíveis, dentro de condições de custos ‘acessíveis’.

No grupo de design a aquisição de móveis desta loja ou de “co-irmãs” é mais ampla nos motivos e usos. Henrique e Aracy adquiriram para a copa da cozinha. Lúcio e Mônica o usam como estilo unificado para a sala e o escritório. E seu estilo visual e suas características de simplicidade de formas, modulação, linhas retas e facilidades de acondicionamento estão presentes em móveis projetados pelos designers para suas casas.

No grupo de Letras, Carla, Arthur e Rebeca ‘projetaram’ móveis semelhantes a este estilo para escritórios e quartos. Mas Carla assume a influência do marido arquiteto que estudou na escola funcionalista, enquanto Arthur e Rebeca, contavam com a ajuda de uma amiga que projeta móveis e estudou na EBA-UFRJ. Escola da qual a maioria dos designers, aqui entrevistados, faz parte.

Em ambos os grupos os motivos de compra manifestados se relacionam as características enunciadas acima. Mas o fator econômico e a durabilidade são avaliados de maneiras diferentes em ambos os grupos. Há uma variedade de faixas de preços nas linhas de produtos desta loja, que a impedem de ser caracterizada integralmente como fornecedora de qualidade e ‘bom gosto’ a preços ‘acessíveis’.

Para aqueles que tiveram influência direta do funcionalismo em suas formações, este estilo ‘tipo Tok & Stok’ representa uma coerência e uma afinidade com um gosto advindo com um *ethos* profissional. Representa assim um valor a mais para sua apropriação.

Ou seja, a loja para os designers está associada ao uso direto de características de uma ‘escola’ de seu campo acadêmico e profissional predominante durante suas graduações. Há um reconhecimento de aspectos de um *ethos* profissional. Mas para ambos os grupos a loja representa



a possibilidade de adquirir uma *'griffe'* para suas casas, com custo inferior a outras *griffes* de prestígio que vizam agregar valor simbólico aos seus produtos para camadas médias.

Os demais móveis modernos nas casas são variados em estéticas e formas. São condicionados às ambiências pretendidas como os móveis industriais de pinus no quarto de Corina, os móveis modernos clássicos nas salas de Magda e Eva, os de mogno retos e simples do quarto/escritório de Eva e da sala de Henrique e Roberta e os sofás simples e acolchoados variados em formas e cores presentes em quase todas as casas. Portanto não constituem um outro sub-estilo unitário dentre os modernos e funcionais como no caso acima analisado, que auxiliem a verificar diferenças significativas entre os grupos docentes.

Outra diferença geral na relação com o mobiliário entre os dois grupos é o uso de habilidades e conhecimentos adquiridos pelos designers com a profissão. Esta relação representa também perfis profissionais, que são manifestados em particularidades conforme demonstrei acima e no capítulo dos designers. Os exemplos analisados até aqui sobre os cômodos, seus móveis e suas ambiências demonstram por um lado relações com gosto pessoal, personalidade e profissão. E por outro os valores atribuídos aos mundos do trabalho em casa, da privacidade familiar e da sociabilidade e suas formas de interação.

Ambos os grupos articulam as identidades e papéis sociais dos mundos de que participam e que estão em convívio em suas casas. Os estilos estão associados a valores atribuídos a esses mundos e que são representados nas ambiências dos cômodos a que são relacionados.

Em ambos os grupos esta articulação faz parte da representação do 'eu' no lar

## 6. CONCLUSÃO

A profissão de um indivíduo nas sociedades complexas e ocidentais lhe confere um papel e uma identidade com diversas implicações sociais. A profissão pode determinar posições sociais e institucionais. Possui uma determinada carga de prestígio e status social que pode influenciar as relações sociais e as possibilidades de mobilidade social do indivíduo. A profissão é parte da elaboração da individualidade que Simmel analisa na Metrópole. É parte também da construção do 'eu'. E como pondera Becker (1970) é parte da socialização do adulto.

A profissão de docente universitário possui especificidades que a caracterizam e que constituem a cultura de seu campo profissional. Parte dessas especificidades é a extensão de suas atividades profissionais para o âmbito do espaço doméstico. É portanto uma extensão do estado de ser e atuar como professor.

As especificidades que determinam o ser professor universitário são constituídas por aspectos éticos, morais, emocionais, financeiros, vocacionais, temporais, sociais e epistemológicos de suas áreas de conhecimentos.

Ser professor de qualquer nível é uma ocupação profissional que pode se apresentar como opção desde os primeiros momentos de escolha de uma profissão por uma pessoa na sociedade aqui enfocada. Esta profissão poderá ser mais facilmente associada a determinadas áreas de conhecimento de nível superior, como é o caso em Letras, que a outras. Elementos sócio-culturais diversos contribuem para o nível desta associação como o grau de conhecimento das atribuições e das características das áreas de conhecimento de nível superior e o mercado de trabalho disponível para o exercício de suas docências.

Ser professor universitário é uma opção de identidade social que se apresenta em contextos diferentes de predisposição para os grupos aqui pesquisados. Para a maioria do grupo docente de Letras significa uma coerência com o trajeto de uma profissão e de uma carreira já internalizadas antes do término da Graduação. Para os designers aqui entrevistados, significou internalizar uma

ocupação profissional de seu campo a partir do término da graduação.

Os próprios contextos de internalização das áreas de conhecimento de Letras e Design se diferenciam em objetivos de formação devido às ênfases institucionais e à presença da opção de Licenciatura na graduação de Letras.

Ser professor universitário, para alguns, significou garantir o início de um novo ciclo de vida caracterizado por um novo status social: o de profissional. Para outros significou a elevação de status na carreira docente ou, ainda, acréscimo de prestígio a suas atividades profissionais.

Entretanto, em todos estes casos, ser professor universitário significou a possibilidade de manter uma trajetória iniciada antes da graduação, que foi marcada e viabilizada pelo acúmulo de capital cultural.

Este acúmulo é uma das atividades consideradas como parte moral do ser professor que é caracterizada pela constante 'reciclagem'.

Para a maioria dos docentes, este acúmulo de capital cultural significa possibilidade de ascensão na carreira e ampliação de horizontes sociais, iniciadas já em suas entradas para a graduação.

A noção de projeto de Shultz (apud Velho 1981, p. 107) aparece em diferentes graus de "dimensão consciente da ação" e em diferentes momentos na trajetória dos entrevistados, diante de oportunidades que proporcionaram margens de escolhas da profissão e da mobilidade vertical e horizontal na carreira. O desempenho com que marcaram suas trajetórias auxiliou a criar condições para estarem aptos a oportunidades e convites que as possibilidades do campo social acadêmico geram em seu desenvolvimento.

Como exemplo desse processo pudemos averiguar como o meio social acadêmico proporciona oportunidades de ingresso na profissão a partir de suas características culturais de influir na futura composição do quadro social da instituição e assim garantir a constituição de grupos de pessoas afinadas por visões de mundo sobre a área de conhecimento. O desempenho neste processo é um dos elementos que proporciona os convites por parte de docentes do quadro a colegas de profissão ou ex-pupilos.

As situações similares vividas por Alex e Roberta constitui outro exemplo de como o processo acima pode oferecer oportunidades mais 'concretas' que outras e assim fortalecer um dos projetos.

A noção de projeto aparece nos casos em que ser professor universitário faz parte das intenções de ascensão cultural em relação a gerações antecedentes de família. Estão incluídos aqui tanto os casos em que os docentes não se consideram ascendendo na escala sócio-econômica quanto os que conscientemente o consideram. Para ambos os grupos o prestígio que a profissão traz possibi-

lita uma mobilidade por mundos sociais e uma ampliação de capital social. Mas trata-se de mobilidades diferentes.

Para o primeiro grupo de docentes acima, ser professor universitário pode significar um acréscimo de prestígio a posições alcançadas por gerações ascendentes através de um status profissional. Para o outro grupo, significa uma ascensão social iniciada com o ingresso em uma universidade pública e gratuita, com prestígio sócio-cultural suficiente para abrir horizontes sociais.

As intenções mencionadas acima também motivam os designers que não consideravam a possibilidade de ser professor durante a graduação. Mas, para alguns destes docentes, ser professor universitário é também poder usar o status da docência superior para auxiliar a conseguir prestígio junto a clientes de outras ocupações profissionais.

No entanto, há outras motivações e coerências que levaram os entrevistados a ingressar e permanecer na docência e que se relacionam a atributos vocacionais para ser professor.

Todos enfatizam que gostam de ser professor. E colocaram o gostar de ser e de atuar como um dos principais requisitos para poder desempenhar bem o papel que a profissão eticamente exige, segundo suas visões. Isto incluiria 'gostar de gente', já que a relação face-a-face, que marca sua atividade, é cotidiana. Várias das atividades do cotidiano do ser professor possuem como objetivo o desempenho nesta relação. E vários aspectos éticos e morais levantados dizem respeito a modos de conduta para realizar estas mesmas atividades cotidianas. Enfim, são aspectos éticos e morais para a realização de um ideal de relação face a face.

Dedicar-se à 'reciclagem' constantemente é um desses aspectos, que visa propiciar condições para o docente "passar informação". E aqui, outro atributo vocacional é relacionado: o de ter curiosidade. Este, seria necessário para realizar de forma ideal o requisito ético de 'reciclagem'.

Os atributos vocacionais constituem assim um grupo de características gerais que são associados à personalidade do indivíduo e que permitem a realização de forma ideal do papel social de professor. Do mesmo modo, a personalidade com estas características é que teria condições de se adaptar e gostar do 'tempo flexível' mencionado acima e que configura o cotidiano do ser professor.

Este ideal de atuação exigiria também que a personalidade do professor fosse capaz de entusiasmar a participação do aluno no desempenho conjunto da relação face-a-face e de seu papel enquanto aluno. Este estímulo faz parte de um controle das emoções presentes na realização de uma das principais ações desta relação face-a-face que está sob sua responsabilidade: a definição da situação, conforme conceito apresentado por Goffman (1975). Mas não se trata de apenas uma simples manipulação das emoções durante a relação. Para a realização do papel de docente, é

necessário um controle que regule ‘proximidades’ e ‘afastamentos’ pessoais durante a relação. Entretanto as emoções pessoais do docente estão presentes e podem ser manifestadas e sentidas para estimular a si mesmo e aos outros tanto no cumprimento dos papéis respectivos quanto no das metas da própria relação idealmente assumida por seus atores. Essas emoções foram constantemente lembradas como responsáveis por variações de estados emocionais no cotidiano dos docentes, e por dedicações, entusiasmos e desânimos nas trajetórias profissionais narradas.

Entretanto, os professores não veem essas emoções como um ‘salário emocional’, conforme denominação feita por Almeida (1986, p. 78), apesar da ênfase dada ao gostar de ser professor. Os docentes aqui pesquisados não se apresentam como conformados com a renda que é proporcionada por suas docências.

Levando em consideração a maioria dos depoimentos aqui levantados, creio que ser professor, apesar das posturas e comportamentos ideais que o desempenho do papel acaba por internalizar em maior ou menor grau nos entrevistados, comportaria lidar com as próprias emoções como parte do desempenho ideal do papel.

Berger e Luckmann (1985, p. 102) em sua análise sobre atuação de determinados papéis sociais, observam que “uma parte do eu é objetivado como o executante desta ação, sendo ainda uma vez o eu total relativamente não identificado com a ação executada. Isto é, torna-se possível conceber o eu como estando somente parcialmente implicado na ação”. Os autores consideram que esta situação deve-se à possibilidade que o sujeito da ação tem de cumprir outros papéis sociais. Afirmam que, quando as objetivações destes papéis se acumulam

Um setor inteiro da autoconsciência estrutura-se em termos destas objetivações. Em outras palavras, um segmento da personalidade objetiva-se em termos de tipificação socialmente válida. Este segmento é o verdadeiro “eu social”, que é subjetivamente experimentado como distintivo do eu em sua totalidade, chegando mesmo a defrontar-se com este.

Gaspar (1985, p. 122-123), ao analisar a relação entre ator e papel no caso das ‘garotas de programa’ de Copacabana, observa que Goffman, ao privilegiar em sua teoria a interação, descuidou-se “dos significados e vivências que o desempenho de papéis tem para o ator”. A autora conclui que “a construção do *self* é o resultado da combinação dos diferentes papéis com diferentes pesos para cada indivíduo particular”. E citando Epstein<sup>80</sup>, afirma que “é desse jogo que resulta

<sup>80</sup> EPSTEIN, A.L.. *Ethos and Identity: Three studies in ethnicity*. Londres : Lavistock Publications. 1978

a constituição da identidade social”.

Ser professor universitário significa atuar e optar pela construção de um papel social. Esta construção envolve os aspectos éticos e morais internalizados durante observação e crítica da atuação de ex-mestres seus ou de ‘pares’. Mas envolve o ‘mergulho’ interno com vistas aos desempenhos ideais mencionados acima. Envolve a opção por um cotidiano influenciado pela cultura da profissão em suas flexibilidades do estado de ser e do cumprimento das tarefas docentes. As emoções do ‘eu’ do professor são diretamente envolvidas no cumprimento de seu papel social, apesar do controle mencionado. Esta construção do ser docente é parte da construção do ‘eu’ da pessoa que é docente.

Evidentemente o ‘peso’ que o cumprimento deste papel terá frente a outros papéis constituidores do “eu total”, conforme noção de Berger e Luckmann, dependerá do tempo e da dedicação atribuídos a realização do papel docente.

Para a maioria dos docentes aqui pesquisados ser professor é a principal atividade profissional. Segundo Becker (1970), a profissão é importante para a posição social do adulto e para sua identidade social. Portanto, a profissão docente joga um importante ‘peso’ na identidade social para esta maioria docente. Embora não seja a única fonte de papéis sociais, nesta maioria, a docência ocupa uma boa parte do tempo, esforços diários e pensamentos, que demandam investimentos financeiros, emocionais e temporais. Estes por sua vez geram conflitos, crises e negociações no percurso do cotidiano dos ciclos de vida, que são definidos pelos ciclos da profissão (de curta e longa duração como períodos letivos, titulações e ‘fases’ da carreira).

A própria presença do trabalho em casa, representado pelo escritório, é reflexo deste ‘peso’.

A estreita ligação que pode haver entre profissão e identidade pessoal nos é exemplificada em Becker (1970) através de suas reflexões sobre carreira e socialização do adulto: “A frame of reference for studying careers is, at the same time, a frame for studying personal identities”.

No capítulo três e quatro desta dissertação, pudemos verificar, em vários casos como a carreira e suas exigências influenciam o cotidiano das pessoas, provocando momentos de crises e de ajustes situacionais no percurso de construção da identidade profissional, nos sentimentos de pertencimento e no grau de dedicação a instituições e à própria atividade docente.

Durante este percurso, a carreira, a posição do indivíduo no meio social acadêmico, a dedicação a outros papéis e mundos sociais, as escolhas realizadas na construção do perfil da identidade profissional e as condições materiais para realização das atividades quotidianas funcionam como um contexto de fatores que influenciam a dedicação do docente a projetos particulares na profissão e que podem até provocar mudanças nestes mesmos projetos particulares.

A construção do perfil da identidade profissional do docente universitário dependerá de sua filiação a padrões éticos e morais atribuídos como ideais para a atuação docente, a grupos que interagem segundo interesses e visões comuns sobre esta atuação e às divisões da própria área de conhecimento e de suas habilitações.

Estas filiações revelam a participação na cultura da profissão e, por conseguinte, a identificação com seus *ethos* e visões de mundo.

A cultura da profissão docente, conforme todos os aspectos relacionados acima e o grau de sua internalização e de dedicação temporal e mental, configura uma identidade e um papel social ao indivíduo que desempenha uma importante presença no processo de construção do 'eu'. Esta mesma cultura provoca uma extensão do estado do ser professor para além das fronteiras físicas do local institucional do trabalho que a torna o principal fator de estruturação de um estilo de vida.

Este estilo de vida engloba as atividades no espaço doméstico e provoca interações com os outros papéis e mundos sociais que também estão presentes nestes espaços.

Rybczynski (1986, p.40-53) nos demonstra que no desenvolvimento da idéia de lar na Europa Ocidental, a residência burguesa sofreu uma progressiva separação entre o local de trabalho e o local de moradia da família, a partir da Idade Média:

A consequência desta separação foi que— com relação ao mundo exterior — a casa estava se tornando um lugar mais privado. Junto com esta privatização da casa surgiu um maior senso de intimidade, que identificava a casa exclusivamente com a vida familiar (id, p.51).

O trabalho da profissão está presente fisicamente no espaço da casa dos entrevistados. O escritório é sua maior materialização e não está localizado no espaço destinado a contatos sociais com o público externo. Ele representa uma extensão da atividade profissional no lar e não um local autônomo de um trabalho profissional destinado à maioria de suas tarefas e a relações sociais para sua comercialização.

O escritório aqui está subordinado às necessidades da atuação profissional em um local de trabalho fora da residência. Entretanto, também é uma extensão simbólica deste local do trabalho, com o qual está em interação constante. E, como parte integrante da residência, também está em interação com o espaço doméstico e suas composições.

Nesta interação, ele é preferencialmente adaptado à privacidade característica do lar. Poderá em termos ideais ocupar um cômodo próprio ou o quarto do docente, para assim garantir, segundo a definição dada por Roberta, uma privacidade em relação ao resto da casa. Esta privacidade é

necessária tanto para o desempenho ideal das atividades profissionais ali realizadas quanto para tentar separá-las das atividades domésticas requisitadas pelo desempenho de outros papéis sociais (como patroa, mãe). As recepções que são realizadas no escritório, principalmente nos que se localizam em cômodos próprios, são feitas para número reduzido de pessoas, em geral, colegas de profissão. Não é, portanto, o local da sociabilidade em primazia ou de ‘encontros públicos’.

A caracterização física destes escritórios, independente de seu local na casa, é feita por determinados móveis. Estes móveis, assim como o escritório, possuem diferentes interações com o resto da casa e realizam funções práticas e simbólicas diversas. Estas últimas são significações de caracteres diversos que só tomam sentido no contexto sócio-cultural em que se inserem. Neste sentido, as relações das funções e das significações com a atividade profissional que justifica a aquisição ou concepção destes móveis, não constituem os únicos motivos que servem de critérios para sua escolha. Os móveis realizam as funções práticas de apoio ao desempenho das tarefas da docência no lar e servem de emblema da profissão e da atividade distintiva neste mesmo espaço. Mas suas escolhas são influenciadas também pelas interações com as ambiências e os arranjos configurados na planta física e simbólica<sup>81</sup> da casa, que revela pontos da organização dos espaços domésticos pesquisados.

Esta organização define os signos e as funções práticas das áreas de privacidade familiar, sociabilidade e de trabalho e as formas de interações entre elas. A organização é parte da necessidade de pacificação e negociação no ambiente familiar da casa, conforme Da Matta (1991, p.61) nos chama atenção, para a convivência de mundos ali situados.

Nos espaços aqui analisados, o trabalho profissional em casa é um dos focos principais desta negociação que visa integrá-lo na dinâmica cotidiana do lar.

As atividades docentes no lar provocam conflitos e interações espaciais, simbólicas e temporais devido às próprias características que as configuram. Estas atividades se realizam em um tempo flexível que se articula com o tempo dedicado às demais tarefas dos demais papéis. Suas características provocam o hábito do docente de “se espalhar” para além dos limites físicos do escritório e demandam que se articule um espaço que seja próprio para as suas especificidades e que não fira a priorização de ocupações de espaço definida para as áreas acima mencionadas.

Neste ponto, a preferência de concessão de espaços privativos a membros da família, assim como a mobilidade que sofre o escritório, é representativa de parte dos valores culturais de seus

---

<sup>81</sup> Desenvolvi esta noção a partir de uma analogia com a gramática de espaços da casa usada por DaMatta (1991, p.56) em sua análise sobre especificidades de ações e funções de cada espaço da casa.



organizadores.

Rybczynski (1986) demonstra que a mudança do sistema de aprendizado das crianças e do surgimento do conceito de infância influenciou a mudança do conceito de família, até sua concepção nuclear. Estas mudanças são parte do desenvolvimento da idéia de lar que define a casa como o local privativo da família.

Nos casos aqui analisados, pudemos verificar a importância dada a condições de crescimento das crianças em local privativo próprio dentro das casas, que tem como consequência uma individualização idealizada. Os entrevistados fazem parte de camadas médias variadas em termos sócio-econômicos. Mas dentre eles, aqueles que tem filhos possuem em comum o número reduzido de filhos. A maioria deste grupo de docentes tem dois filhos. E esta situação auxilia a realização desta privacidade familiar frente as condições financeiras disponíveis.

A idéia de lar (que reúne local, família, intimidade e privacidade) é associada no conjunto de suas ambiências, a um jogo de signos que caracteriza os espaços domésticos aqui pesquisados como similares à concepção que Baudrillard tem dos espaços domésticos modernos.

Estes signos caracterizam a idéia de lar tanto como um todo quanto cada uma de suas áreas internas e os cômodos. Os signos de ambiência predominantes são o funcional e moderno e o antigo e rústico. O primeiro é associado pela maioria preferencialmente aos espaços do trabalho e o segundo preferencialmente às áreas de sociabilidade, por docentes de ambos os grupos, na medida em que estes jogam um contraste de signo de lar moderno e signo de lar antigo.

O tipo de investimento que valorizam é relacionado à profissão. Esta valorização contribui para os tipos de despojamento praticados nas ambiências, conforme analisei no capítulo quatro. Rybczynski (1996, p.236) considera que a idéia de conforto “envolve uma gama de atributos – conveniência, eficiência, lazer, bem-estar, prazer, domesticidade, intimidade e privacidade”. Afirma ainda que esta idéia é “uma invenção cultural” e terá referenciais em um contexto histórico (e cultural) para seu entendimento (id, p.235). O conforto, segundo Rybczynski, possui tanto um caráter objetivo quanto subjetivo.

A simplicidade como signo de ambiência geral da maioria dos docentes de ambos os grupos foi associada não só a um gosto expresso, mas a uma qualidade pessoal. De fato, a simplicidade aqui também é uma personalização desses ambientes. E assim, está dentro do conceito de *Stimmung* apresentado por Rybczynski. Esta personalização é parte do que forma a moradia, o lugar da domesticidade. Portanto é parte de uma idéia de conforto destes docentes, que não exclui o bem-estar físico ou psíquico.

A simplicidade nos ambientes pesquisados não é associada a uma abnegação material pura e

simplesmente, mas a um tipo de estética que expressa um 'jeito de ser' e ,por conseguinte, uma escala de valores que ordena prioridades de investimentos. Dentre estes investimentos se destaca o acúmulo de capital cultural.

O acúmulo de capital cultural desempenha diversas funções. Permite o cumprimento moral dos compromissos assumidos com um exercício ideal da profissão. Permite a satisfação de um gosto com o crescimento de conhecimentos que a profissão proporciona. Permite continuar um bom desempenho na carreira de uma profissão que lhes proporciona status e capital social para diferentes fins financeiros ou não. Mas , além disso, o capital cultural para esses docentes funciona como um fator de distinção social e de uma elaboração da própria individualidade, nos termos de Simmel.

A simplicidade e os despojamentos poderiam refletir uma simples adequação de gostos a situação financeira dos rendimentos da profissão e as condições sócio-econômicas da posição social de suas famílias ou mesmo dos limites de ascensão econômica, e assim possibilitar a priorização de investimentos ao acúmulo de capital cultural.

No entanto, mesmo com estas limitações , pudemos verificar em vários exemplos de aquisição de móveis e objetos outros, nos dois grupos de docentes, que há uma margem de escolha dentro de uma faixa de custo que possibilitaria uma variedade de modelos e estilos e , portanto, uma variedade de opções estético simbólicas. É menos frequente aqui, os casos de não realização do gosto distintivo e personalizador do ambiente por causa de impessoalidades de produtos altamente industrializados com baixa variedade de modelos como certos eletrodomésticos ou computadores.

Relembro o caso de Carla que gastou acima de sua média rotineira de investimento em móveis para ter as poltronas de 'riga' ou o guarda roupa da própria loja que relacionava com preços 'acessíveis', e que criticava pela baixa durabilidade, segundo um gosto já personalizado . Ou ainda Virgínia que está entre as de melhores condições financeiras familiares dentre os docentes pesquisados, e no entanto , busca um determinado tipo de móvel antigo, para sua idéia de lar, que não é caracterizado por ser raridade ,de época ou por alto custo financeiro. Mesmo nas oportunidades de maiores gastos com este item de propriedade, as aquisições não saíram de seus padrões de gostos praticados nas mesmas épocas. A faixa de ascensão econômica que uma parte dos docentes experimentou não é o principal fator de mudança de gosto, embora a possibilite de ser realizada.

A mudança de gostos de Henrique e Aracy , do estilo funcional e moderno de suas épocas de graduação para o antigo e rústico, reflete uma mudança de concepção de signo de lar e representa uma mudança de predomínio de valores e influências dos mundos sócio-culturais que marcaram suas trajetórias. Neste caso a mudança pode significar , através da personalização expressa na cultura material do lar, uma recuperação de 'raízes' .

Portanto, a mudança de gosto representa mais uma mudança de afinidades com estes mundos do que uma necessidade de expressar uma faixa de ascensão econômica experimentada por este segmento das camadas médias.

De qualquer forma, uma certa prioridade com os investimentos com a profissão continua.

As personalizações descritas e a presença de objetos antigos (como signo de lar e domesticidade antigos) cumprem a função de proporcionar uma concepção de bem-estar e conforto que auxilie uma idéia de domesticidade, que é influenciada em maior ou menor grau por relações com a atividade profissional.

Os grupos de docentes, no entanto, se diferenciam em alguns aspectos na apropriação de móveis e na ambientação geral. Os dois estilos acima mencionados são apropriados de forma diferente conforme o grau de influência dos mundos simbólicos em que se situam, assim como o signo simplicidade possui significados semelhantes e diferentes para os dois grupos docentes.

No caso dos designers a área de conhecimento de sua docência tem como um dos seus objetivos de trabalho a configuração de móveis e ambiências de espaços domésticos. E neste caso, as 'escolas' filosóficas, comuns as áreas universitárias, geram um ethos e uma visão de mundo que influencia as formas e significações que este objeto de estudo terá como ideais. A identificação com a profissão, a docência e a 'escola' a que se filia, faz estes docentes representarem esta filiação em seus espaços domésticos. E é uma determinada simplicidade nas formas de objetos e nos ambientes domésticos que é uma das principais qualidades propagadas, com um cunho moral, pela 'escola' de configurações de formas que influenciou a formação desses docentes de design. Portanto, é uma especificidade a mais na relação entre espaço doméstico e profissão além das narradas acima, e que pode ser classificada como um outro tipo de personalização do ambiente.

Esta especificidade também se reflete nas habilidades oriundas dos perfis de identidade profissional dos designers. Já no grupo de Letras, os livros configuram de forma mais explícita este perfil e sua filiação nas divisões da área de conhecimento.

A ambiência despojada da maioria também é consequência do tipo de investimento pessoal e cultural que valorizam. As estéticas e as significações que o grupo atribui às formas dos mobiliários, à exceção de Carla, não derivam da influência de uma 'escola' profissional de configuração de formas em seus gostos, mas sim de outros mundos simbólicos com os quais se identificam.

Enfim, a cultura material que configura os lares aqui pesquisados e que se constitui dos espaços e dos objetos neles acondicionados cumpre variadas funções práticas e simbólicas que são expressas em seus arranjos e ambiências. Dentre estas funções simbólicas, destacam-se as dos signos atribuídos aos cômodos e as suas finalidades, a de personalização dos ambientes através de marcas

peçoais<sup>82</sup> e de gostos que permitem as associações com o jeito pessoal de ser, a de representação como emblemas da profissão e das identidades sociais, e a articulação hierárquica e de organização entre os espaços e a do próprio signo geral escolhido para o lar. Como cultura material, também são documentos de mudanças nos gostos e valores através do tempo que representam a trajetória cotidiana dos papéis sociais e suas variações de influências.

A cultura material que representa o lugar do trabalho no lar faz parte da personalização dos ambientes aqui pesquisados.

O jogo de interações e distinções estéticas/simbólicas, por meio dos estilos mencionados, representa o convívio de mundos simbólicos e seus papéis sociais e revela o trânsito entre eles no espaço doméstico.

A articulação de dedicações a estes papéis<sup>83</sup> e a negociação entre estes mundos no cotidiano doméstico têm como foco preponderante a realização das atividades da profissão docente no lar. Rybczynski (1986, p.85) define a domesticidade como

Um conjunto de emoções sentidas, e não um único atributo. Ela está relacionada à família, à intimidade, à devoção ao lar, assim como a uma sensação da casa como incorporadora – e não somente abrigo – destes sentimentos.

Rybczynski argumenta que “se a domesticidade foi uma das principais conquistas da Era burguesa, como propõe John Luckas, ela foi acima de tudo, uma conquista feminina”. Conclui que uma consciência interior foi necessária para o desenvolvimento da domesticidade caseira e que o papel feminino na casa resultou desta consciência.

Apesar do papel feminino em casa ter desempenho diferenciado nos casos aqui analisados, ambos os docentes masculinos e femininos vivenciam, participam e definem, através da extensão da profissão no lar, uma domesticidade específica para estes espaços domésticos.

<sup>82</sup> conforme noção de Rybczynski (1986, p.31-32)

<sup>83</sup> principalmente no caso das mães docentes, que constituem a metade dos proprietários dos espaços pesquisados.

## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Guido. *O professor que não ensina*. São Paulo : Summus, 1986.
- BAUDRILLARD, Jean. "Introdução" e "O sistema funcional ou o discurso objetivo". In *O Sistema dos Objetos*. São Paulo : Perspectiva. 1993 p. 09-71.
- \_\_\_\_\_ A moral dos objetos. In *Revista "OU..."* n 1. S. Paulo : USP, [19\_\_]
- BECKER, H. S. *Sociological Work : Method and Substance*. Transaction Books : New Brunswick, N. J. 1970 .
- \_\_\_\_\_ *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. Tradução por Marcos Estevão e Renato Aguiar . São Paulo : Hucitec, 1993.
- BERGER, Peter L., LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. 12. ed. Petrópolis : Vozes, 1985. 248 p. (Antropologia, 5).
- BOMFIM, Gustavo Amarante. *Metodologia para desenvolvimento de projeto*. Campina Grande : UFPb, 1984.
- \_\_\_\_\_ "Sobre a Possibilidade de Uma Teoria do Design" in *Anais do P e D Design*. Rio de Janeiro : Estudos em Design, 2 v, nº 02, Rio de Janeiro, p. IV - 15-22, 1994.
- \_\_\_\_\_ "Morfologia dos objetos de uso : uma contribuição para o desenvolvimento de uma teoria do design in *Anais do P e D Design*, Rio de Janeiro : Estudos em Design, 1996. p.I-9-18.
- BONSIEPE, Gui. *A tecnologia da Tecnologia*, São Paulo : Edgard Blücher, 1983. p. 51-58.
- BOURDIEU, Pierre. "A metamorfose dos gostos" in *Questões de Sociologia*. Rio : Marco Zero 1983a pp. 127-135.
- \_\_\_\_\_ La maison Kabyle ou le monde renversé in POUILLON, I. e MARANDA, P. (org.) *Échanges et communications*. Tome II. Mouton : Paris, 1970.
- \_\_\_\_\_ "Gostos de classe e estilos de vida" in *Pierre Bourdieu: Sociologia*. São Paulo : Ática, 1983b p. 82-121.

- \_\_\_\_\_. "Campo intelectual e projeto criador" in POUILLON, J. et alu. *Problemas do Estruturalismo*. Rio de Janeiro, 1968. p. 105-145.
- CLEMENTE, A., MEDEIROS, E. N. *Um Método para a Sistemática do Desenvolvimento de Produtos*. Mimeo. Rio de Janeiro : COPPE-UFRJ. 1985.
- COELHO, Luis Antônio . "Ensino de Design: Como nos Vemos, Como nos Vêem". Texto apresentado no 6º Encontro Brasileiro das Escolas de Design - Rio de Janeiro. AEnD-BR/ Fac. Carioca. 1995.
- COELHO NETTO, J Teixeira. *Semiótica, Informação e Comunicação*. 3 ed. São Paulo : Perspectiva. 1990.
- COUTO, Rita. "Pós- Graduação em Design no Brasil" in Forum de Dirigentes - Número especial. Rio de Janeiro : Revista Estudos em Design, 1997a, p. 37-49.
- \_\_\_\_\_. *Movimento interdisciplinar de designers brasileiros em busca da educação avançada*. Dissertação ( Mestrado em Educação ) . Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro , 1997b .
- DA MATTA, Roberto. *A casa e a rua*. 4 .ed. Rio de Janeiro : Guanabara Koogan, 1991.
- DORFLES, Gillo. *O Design Industrial e sua Estética*. Lisboa : Editorial Presença/Martins Fontes, 1984. Título original : *Il disegno industriale e la sua estetica*. Bolonha, 1963.
- ELLEN, R.F. *Ethnographic Research. A guide to general conduct*. London : Academic Press, 1984.
- FREIRE, Gilberto. *Casa Grande e Senzala*. 2. ed. Rio de Janeiro : Schimidt, 1936.
- FUCHS, Heinz e BURKHARDT, François . *Produto, Forma e História: 150 anos do design alemão*. Tradução de Marcelo Kahns. Stuttgart : Instituto Goethe.
- GANS, Herbert J. *Popular Culture and High Culture*. New York : Basic Books, Inc., 1994.
- GASPAR, Maria Dulce. *Garotas de programa - Prostituição em Copacabana e identidade social*. 2 ed. Rio de Janeiro : Zahar, 1988.
- GEERTZ, C. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro : Zahar. 1978. Cap.5.
- GENS, Armando. *As figurações do professor*. Relatório apresentado à Coordenadoria de Pesquisa. Rio de Janeiro. Departamento de Fundamentos da Educação, Faculdade de educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. 1994.
- GOFFMAN, Erving. "Introdução" in *A representação do eu na vida cotidiana*. Tradução de Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis : Vozes, 1975. p. 11-24.
- GRABURN, Nelson H. H. "Introduction: The arts of the fourth world" in GRABURN, Nelson H. H. ed. *Ethnic and touristarts: Cultural expressions of the fourth world*. Berkeley/Los Angeles/

- London : University of California Press, 1976.
- GUSDORF, G. *Professores para que?* Lisboa : Moraes, 1967.
- HEYE, Ana Margarete . Mota Machado: Estudos sobre moradia urbana. Dissertação (Mestrado em Antropologia). PPGAS, Museu Nacional, UFRJ, 1979.
- HUGHES, Everett C. . "Cycles, Turning Points, and Careers", "Institutional Office and the Person", "Study of Occupations" in *The Sociological Eye*. Chicago : Aldine - Atherton. (p. 124-131, 132-140, 283-297). 1971.
- KISTMANN, Virginia . "A questão da identidade cultural na história do design". Texto apresentado no 6º encontro das escolas de design. Rio de Janeiro. AEnD-BR/Fac. Carioca, 1995.
- KOURGANOFF, Wladimir. *A face oculta da Universidade*. Tradução Cláudia Schilling, Fátima Murad. São Paulo : Universidade Estadual Paulista, 1990.
- KRIPPENDORFF, K. *Product semantics: a triangulation and four design theories* in VAKEVA, S. *Product semantics*. Proc. Product Semantics '89 Conf. Helsinki, 1990.
- LEAL, Carlos Eduardo de Castro . *O Banquete de Trimalcíão. Ethos de Corte num Setor da Elite Brasileira* : Dissertação (Mestrado em Antropologia) - PPGAS, Museu Nacional, UFRJ. 1995.
- LONDON, Valéria . "De funcionalistas a new designers" in *Revista Design e Interiores*. São Paulo : Projeto, ano 01 nº 07, p. 60-61, mar./abr.1988.
- LIMA, Edna Lucia Cunha. "Design Gráfico, um conceito em discussão". in *Anais do PeD Design 96*. Estudos em Design, Rio de Janeiro, 1996. p. VII - 25/33.
- LIMA, Tania Andrade. "Pratos e mais Pratos: louças domésticas, divisões culturais e limites sociais no Rio de Janeiro, século XIX". *Anais do Museu Paulista* - 3v. USP. 1996. No Prelo.
- MANÃ, Jordi. *O Desenho Industrial* . Rio de Janeiro : Salvat, 1979.
- MENESES, Ulpiano Bezerra. "A cultura material no estudo das sociedades antigas" in *Revista de Historia* (Nova Série), nº 115 - julho-dez. USP-São Paulo. 1983.
- MORAES, Anamaria de . Pesquisa em Design: Tecnologia e Método Científico - 1 - In *Anais do Pe D Design 1994*. IV-3-13. Rio de Janeiro. *Estudos em Design* 3v, nº 02, 1994.
- MORAIS, Regis de (org). *A Sala de aula: que espaço é esse?* 3 ed. Campinas : Papyrus. 1988
- NIEMEYER, Lucy . "Desenvolvimento e Modernismo: implicações para o ensino de design na ESDF" in *Revista Estudos em Design*, 3v, nº 01 - AEnD-BR, Rio de Janeiro. p. 69-77, 1985.
- \_\_\_\_\_ "Semiologia do Produto : o Objeto como Enunciado" in *Anais do VI Encontro das*

*Escolas de Design*. Rio de Janeiro : Estudos em Design -Faculdade Carioca, 1997. p. 125-132.

PARK, Robert E. "A cidade: Sugestões para a investigação do comportamento Humano no meio Urbano" in VELHO, Otávio Guilherme (org.) *O Fenômeno Urbano*, Rio de Janeiro : Zahar. 1976. Tradução de Sérgio Magalhães Santeiro. Texto original publicado no *American Journal of Sociology*, XX (março, 1916).

PESEZ, Jean Marie. "História da Cultura Material" in LE GOFF (org.) *A História Nova*. São Paulo : Martins Fontes, 1990.

RIBEIRO, Berta G. "Os estudos de Cultura Material: propósitos e métodos" in *Revista do Museu Paulista*, (Nova Série) vol. XXX, São Paulo : USP, 1985.

RYBCZYNSKI, Witold. *Casa: pequena história de uma idéia*. Tradução de Betina Von Staa. Rio de Janeiro: Record. 1996.

SANTOS, Maria Cecilia L. dos. *Móvel Moderno no Brasil*. São Paulo : Studio Nobel/ Edusp, 1995. 198p.

SMEL, Georg. "A metrópole e a Vida Mental" in VELHO, Otávio Guilherme (org.) *O Fenômeno Urbano*, Rio de Janeiro : Zahar, 1976. Publicado pela 1ª vez em 1902 sob o título "The Metropolis and Mental life" pela University of Chicago Press.

VELHO, Gilberto. *Individualismo e Cultura*. Rio de Janeiro : Zahar, 1981.

\_\_\_\_\_ "O antropólogo pesquisando em sua cidade : sobre conhecimento e heresia" in *O Desafio da Cidade : Novas Perspectivas da Antropologia Brasileira*. Rio de Janeiro : Campus, 1980.

\_\_\_\_\_ *A Utopia Urbana: um estudo de antropologia social*. 5 ed. Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 1989.

ZALUAR, Alba. *A Máquina e a Revolta*. São Paulo : Brasiliense, 1985.

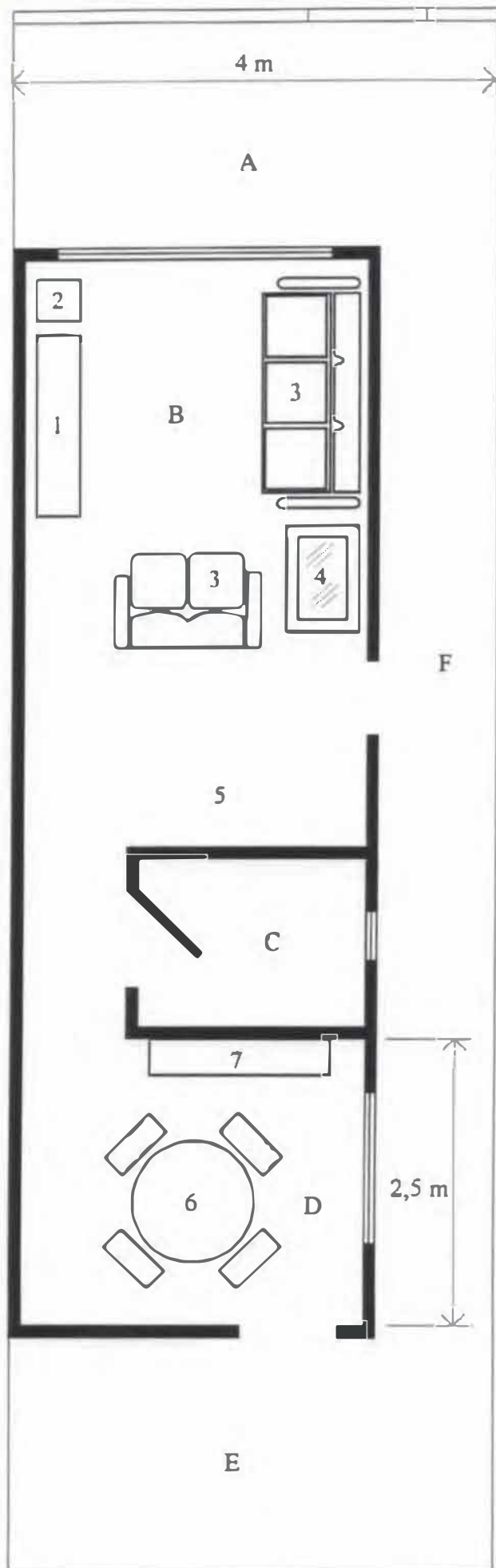
## PERIÓDICOS

*Design e Interiores*, São Paulo: Projeto, n 19, p. 127 - 129, jun./jul. 1990.



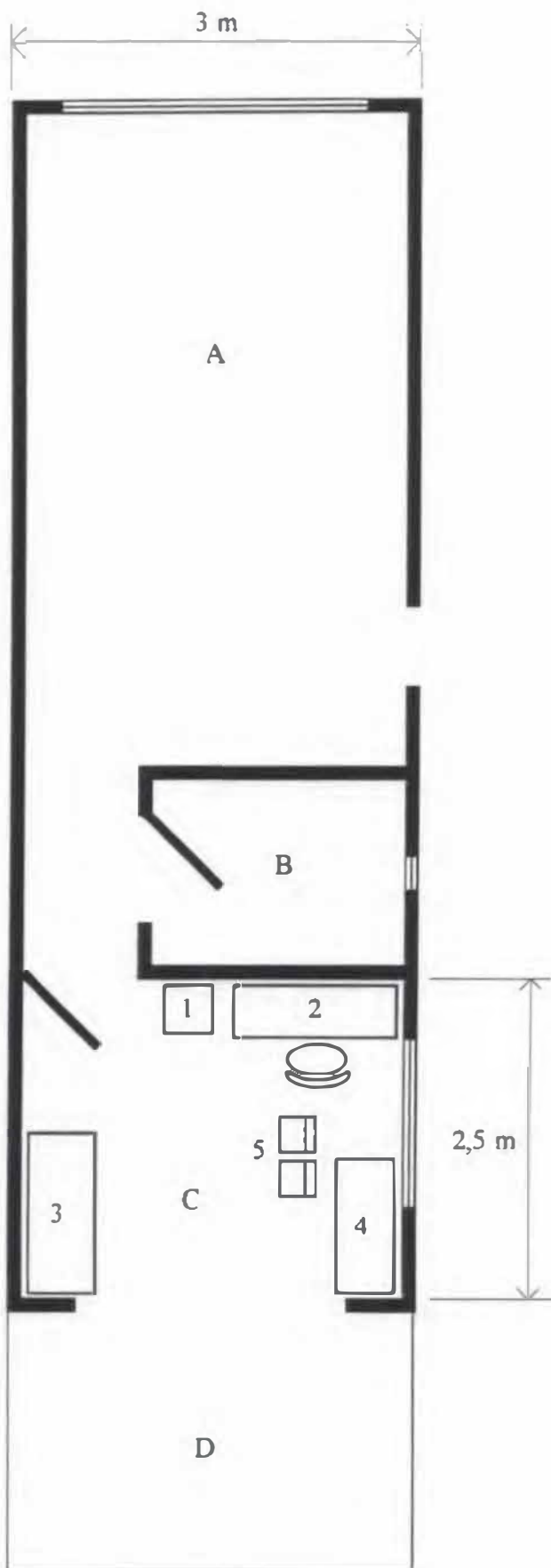


**II.91 Planta de aposentos da  
casa de Henrique -  
primeiro piso**



- A - Jardim da frente
- B - Sala
- C - Banheiro
- D - Copa
- E - Cozinha
- F - Corredor externo

- 1 - Rack p/ som e TV
- 2 - mesinha em estilo antigo
- 3 - sofás
- 4 - mesinha de apoio
- 5 - escada em metal
- 6 - mesa p/ refeição
- 7 - armário em madeira

**II.92 Planta de aposentos da casa de Henrique  
segundo piso**

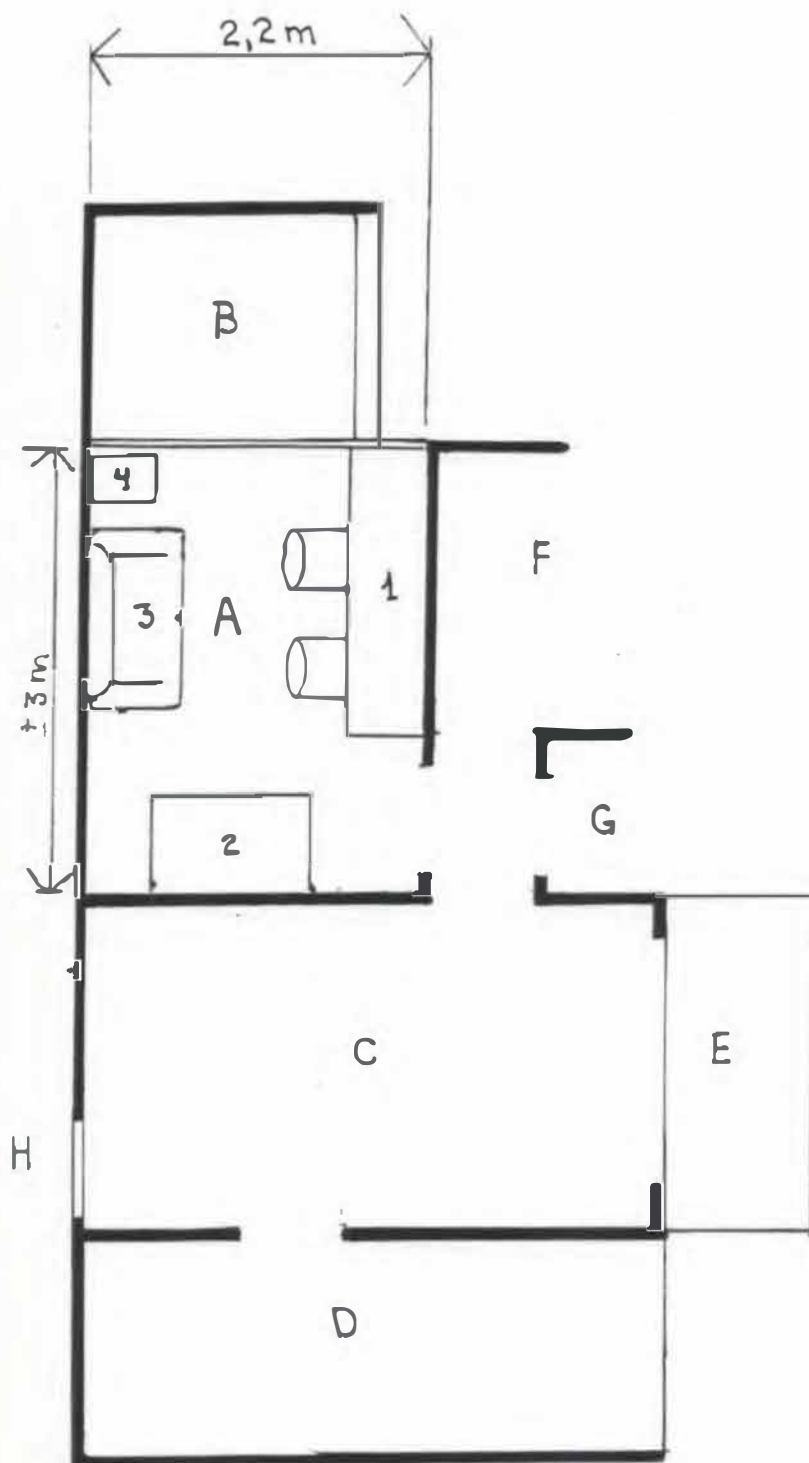
- A - Quarto
- B - Banheiro
- C - Escritório
- D - Varanda

- 1 - Rack p/ impressora
- 2 - escrivaninha com computador
- 3 - Armário branco
- 4 - Estante com livros
- 5 - Cadeiras

## II. 93 Planta de aposentos do apartamento de Vitor

- A - Escritório de Vitor
- B - Varanda dos fundos
- C - Sala
- D - Cozinha
- E - Varanda da sala
- F - Quarto do casal
- G - Banheiro
- H - Corredor externo

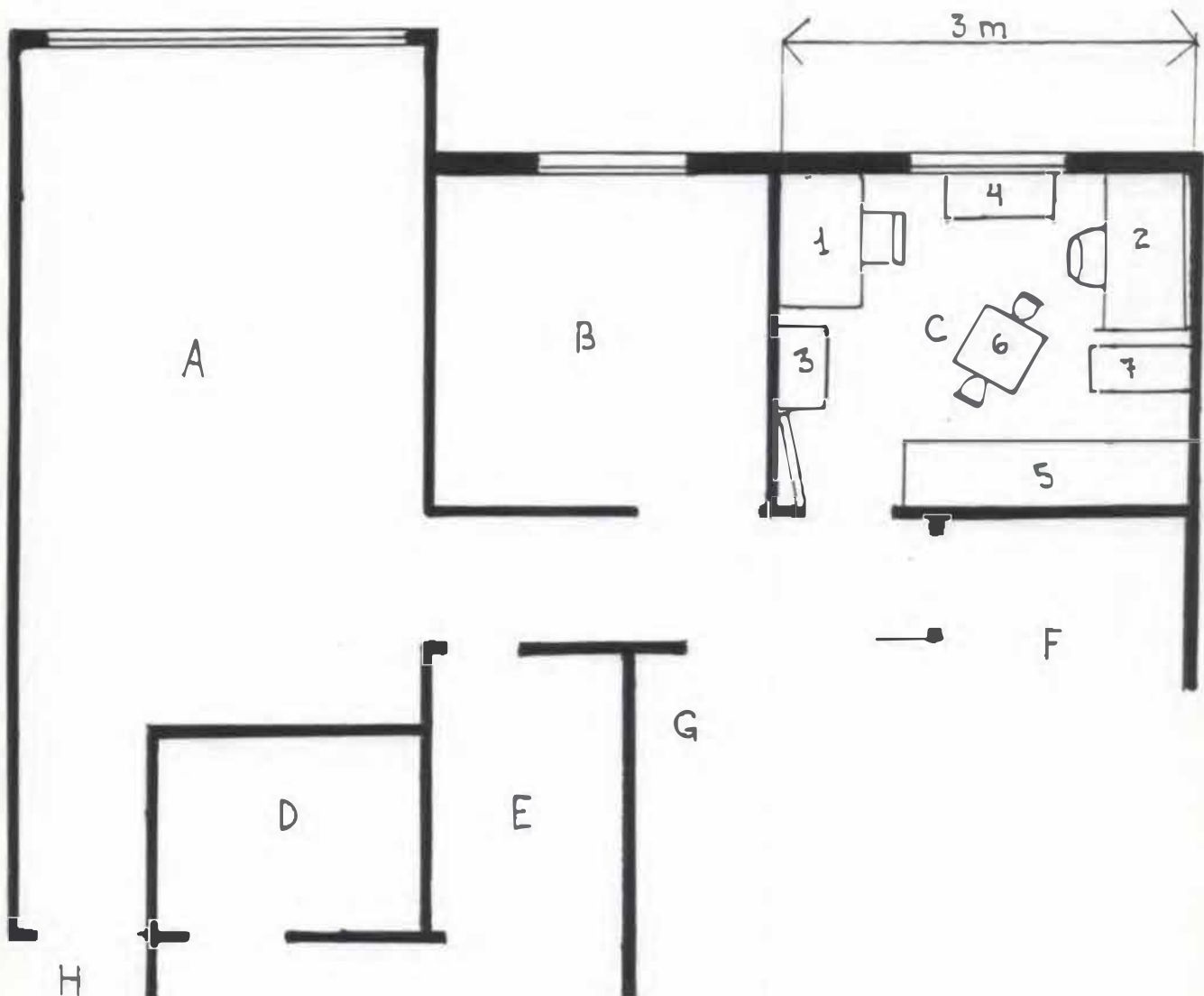
- 1 - Estante/ Mesa de trabalho
- 2 - Berço
- 3 - Sofá
- 4 - Criado mudo



## II. 94 Planta dos cômodos do apartamento de Lúcio e Mônica

- A - Sala
- B - Quarto do casal
- C - Escritório de Lúcio e Mônica
- D - Quarto de empregada
- E - Cozinha
- F - Quarto da mãe Mônica
- G - Banheiro
- H - Corredor externo

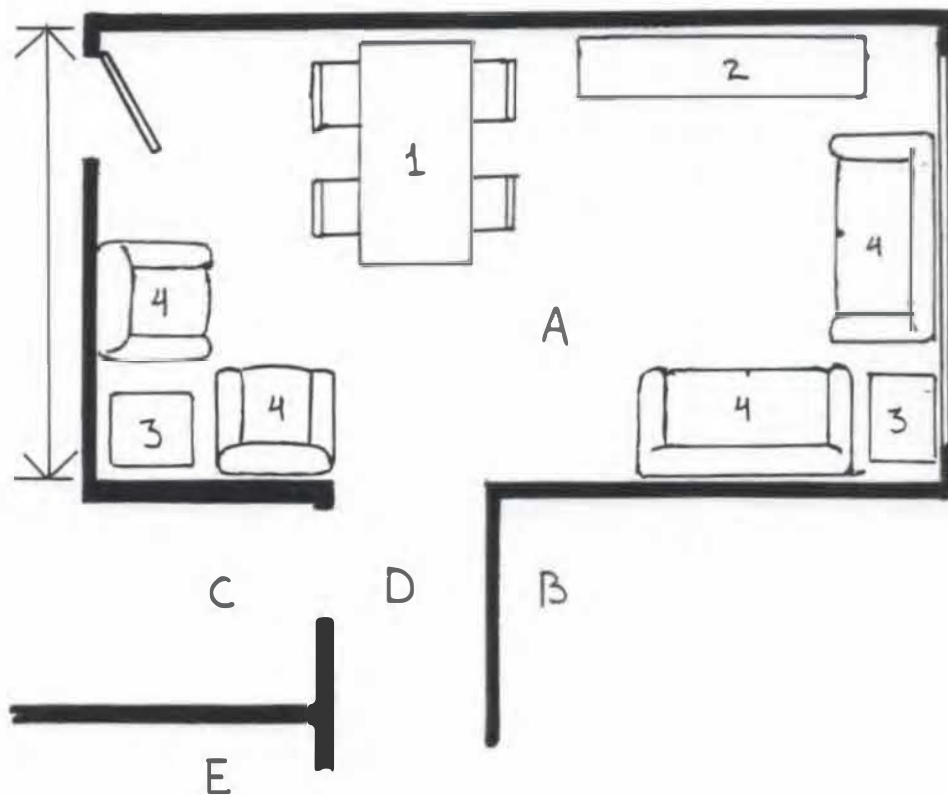
- 1 - Mesa de trabalho
- 2 - Mesa com micro-computador
- 3 - Buffet em fórmica preta
- 4 - Armário baixo em fórmica preta
- 5 - Armário branco
- 6 - Mesa e cadeira de metal
- 7 - Estante baixa em madeira



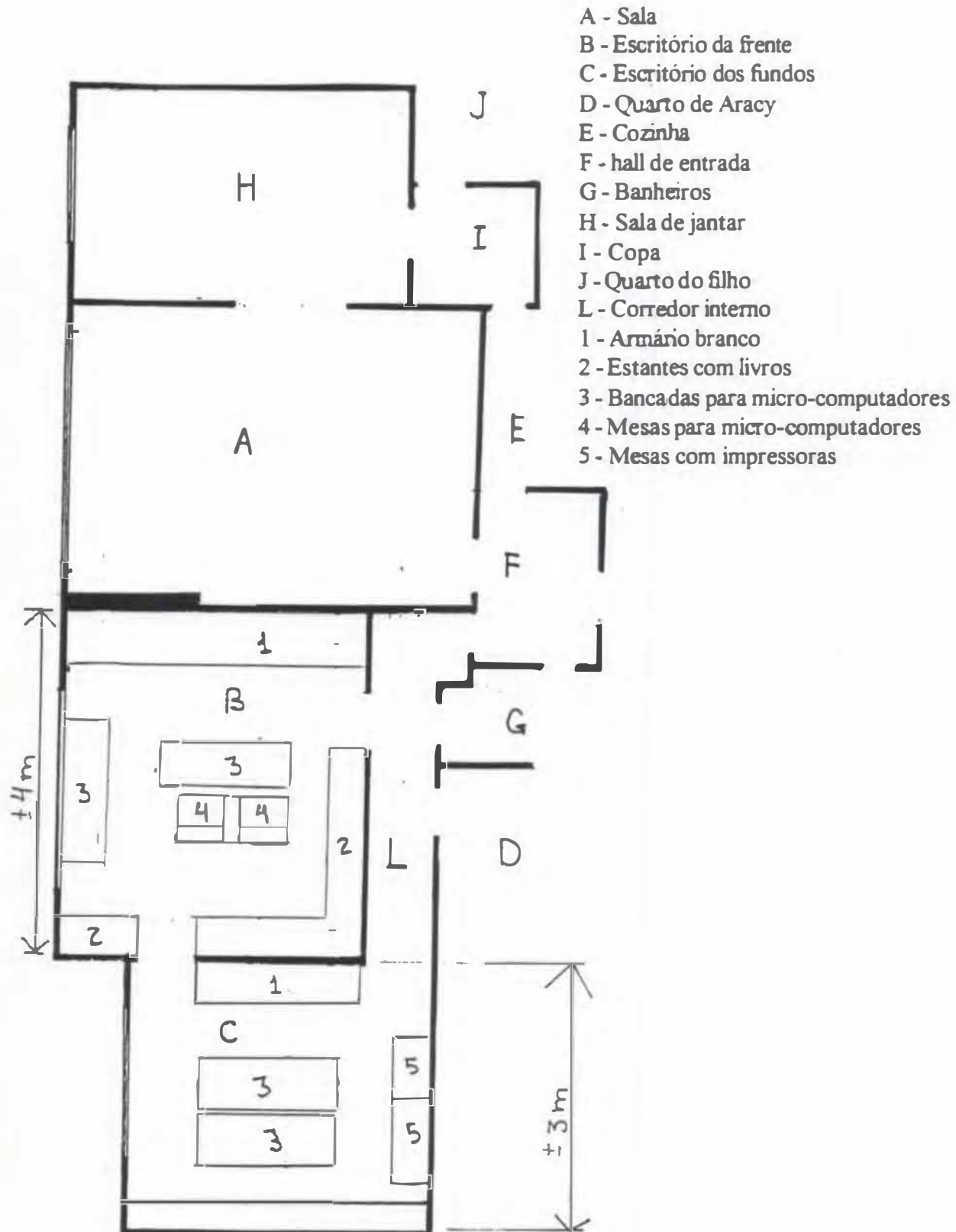
## II. 95 Planta da sala de Magda

A - Sala  
B - Quartos  
C - Cozinha  
D - Corredor interno  
E - Banheiro

1 - Mesa para almoço  
2 - Armário moderno clássico com tv, som e livros  
3 - Mesinhas de apoio  
4 - Sofas



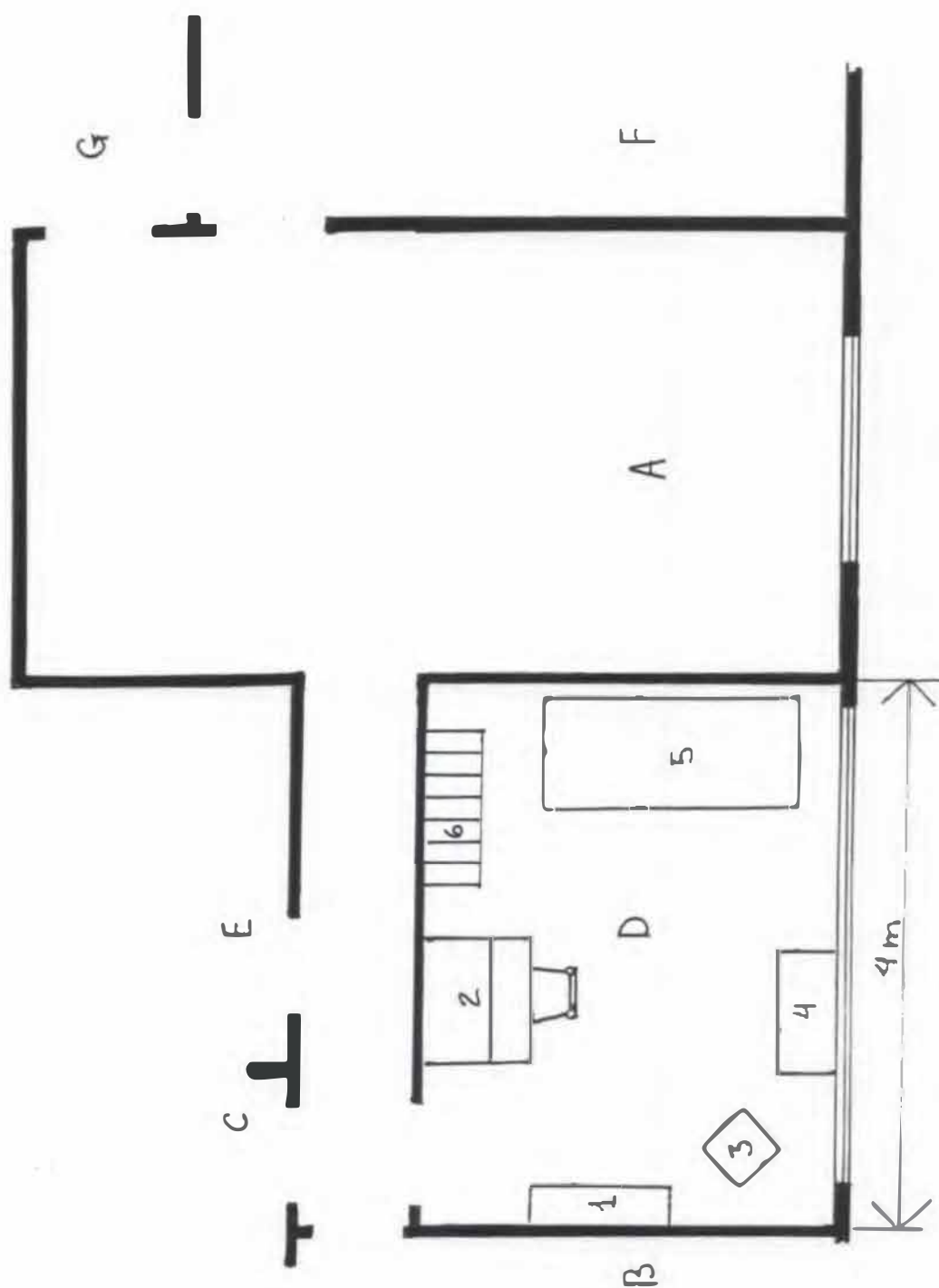
II. 96 Planta dos cômodos do apartamento de Aracy  
Situação dos móveis em Julho de 1996



## II. 97 Planta do quarto de Márcio

- A - Sala
- B - Quarto do irmão
- C - Quarto da mãe
- D - Quarto / Escritório de Márcio
- E - Banheiro
- F - Cozinha
- G - Corredor externo

- 1 - Estante preta de metal
- 2 - Mesa com micro-computador
- 3 - Rack de metal preto para tv
- 4 - Baú de bambú trançado
- 5 - Cama com gaveteiro
- 6 - Caixas box no chão





## II. 98 Planta do escritório de Carla no Jardim Botânico

A - Sala

B - Hall de entrada

C - Cozinha

D - Banheiro

E - Corredor externo

1 - Mesa de trabalho

2 - Estante de metal

3 - Cadeiras pretas de plástico

4 - Armário da Tock & Stock

5 - Escrivaninha

6 - Sofá

7 - Luminária auto-portante

8 - Estante baixa de madeira e tampo de granito

9 - Mesa preta de metal

10 - Fogão

11 - Geladeira

12 - Prateleira

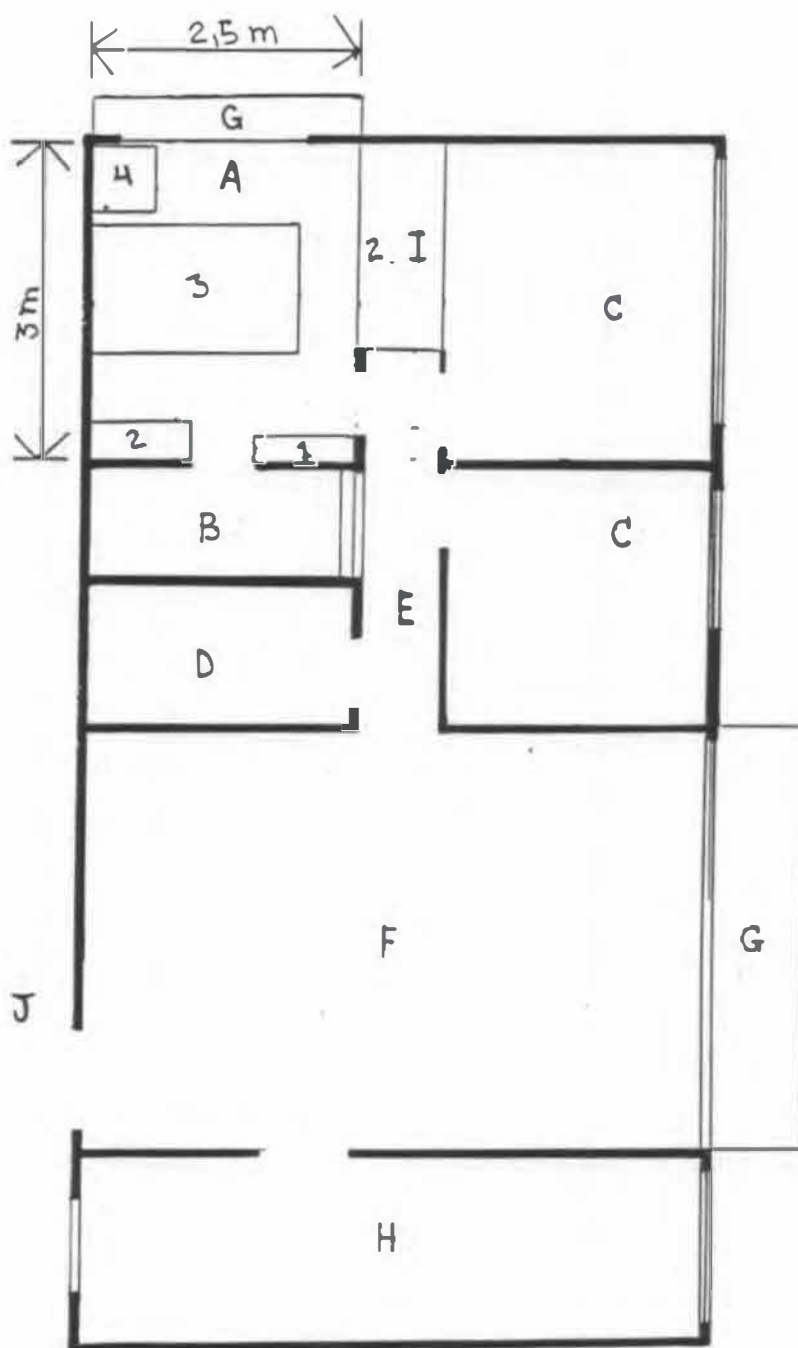
The floor plan shows a rectangular office with a total width of 2.2m and a total height of 4.7m. The layout is as follows:

- Area A (Sala):** Located in the upper-left portion, containing a desk (1), a chair (3), a metal shelf (2), a desk (5), a lamp (7), and a sofa (6). A door (13) is located on the left wall.
- Area B (Hall de entrada):** Located in the lower-right portion, containing a low wooden shelf (8) and a metal table (9).
- Area C (Cozinha):** Located in the lower-middle portion, containing a stove (10), a refrigerator (11), and a shelf (12).
- Area D (Banheiro):** Located in the upper-right portion, containing a cabinet (4).
- Area E (Corredor externo):** Located along the bottom wall, containing a metal shelf (2).

## II. 99 Planta do apartamento de Carla

- 1 - Estante de metal
- 2 - Armário branco
- 3 - Cama do casal
- 4 - Mesa com micro computador

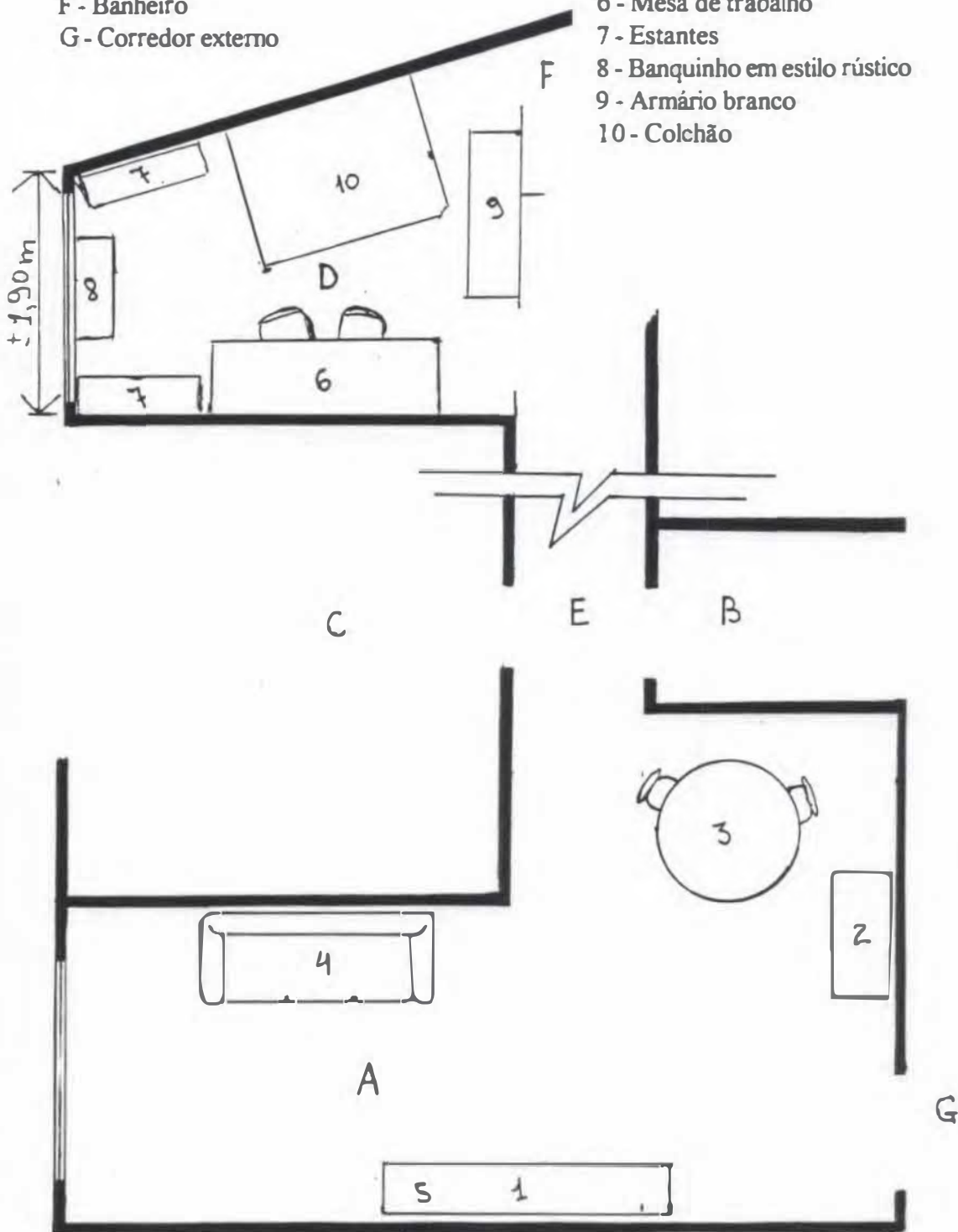
- A - Quarto do casal
- B - Banheiro do quarto
- C - Quarto das filhas
- D - Banheiros
- E - Corredor interno
- F - Sala
- G - Varandas
- H - Cozinha
- J - Corredor externo
- I - Guarda roupa embutido



## Pl. 100 Planta do apartamento de Roberta

- A - Sala
- B - Cozinha
- C - Quarto das filhas
- D - Quarto / escritório de Roberta
- E - Corredor interno
- F - Banheiro
- G - Corredor externo

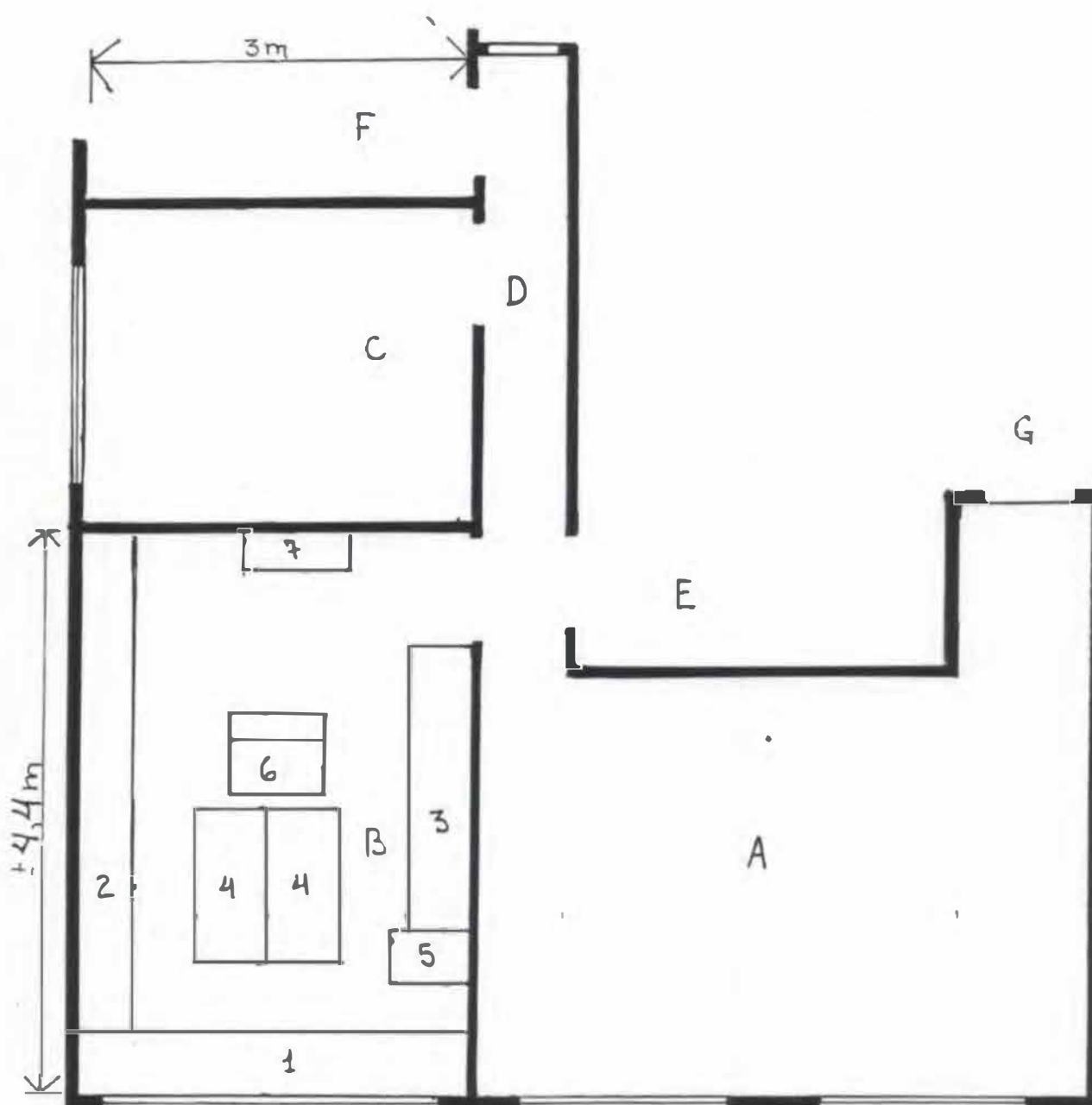
- 1 - Estante de madeira deitada
- 2 - Armário em estilo antigo, com espelho
- 3 - Mesa de madeira em estilo rústico
- 4 - Sofá
- 5 - Tv
- 6 - Mesa de trabalho
- 7 - Estantes
- 8 - Banquinho em estilo rústico
- 9 - Armário branco
- 10 - Colchão



## II. 101 Planta dos cômodos do apartamento de Artur e Rebeca

A - Sala  
 B - Escritório de Artur e Rebeca  
 C - Quarto de tv  
 D - Corredor interno  
 E - Cozinha  
 F - Quarto do casal  
 G - Corredor externo

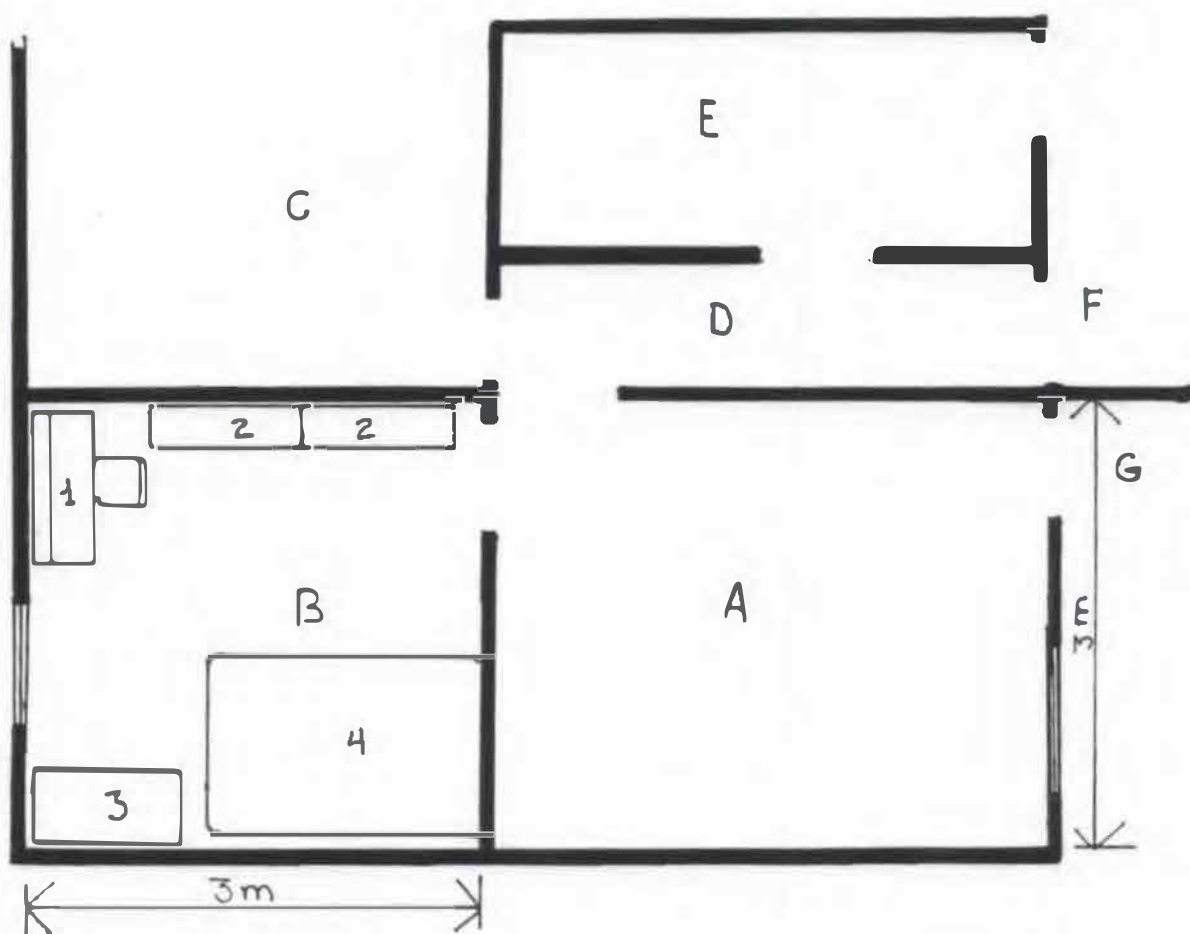
1 - Bancada com gaveteiro e armário baixo  
 2 - Estante para livros  
 3 - Bancada com gaveteiro e prateleiras  
 4 - Mesas de trabalho  
 5 - Fichário de metal  
 6 - Mesa para micro-computador  
 7 - Escrivaninha de Rebeca



## II. 102 Planta dos cômodos do apartamento de Corina

- A - Sala
- B - Quarto de Corina
- C - Quarto de Liz
- D - Corredor interno
- E - Cozinha
- F - Banheiro
- G - Corredor externo

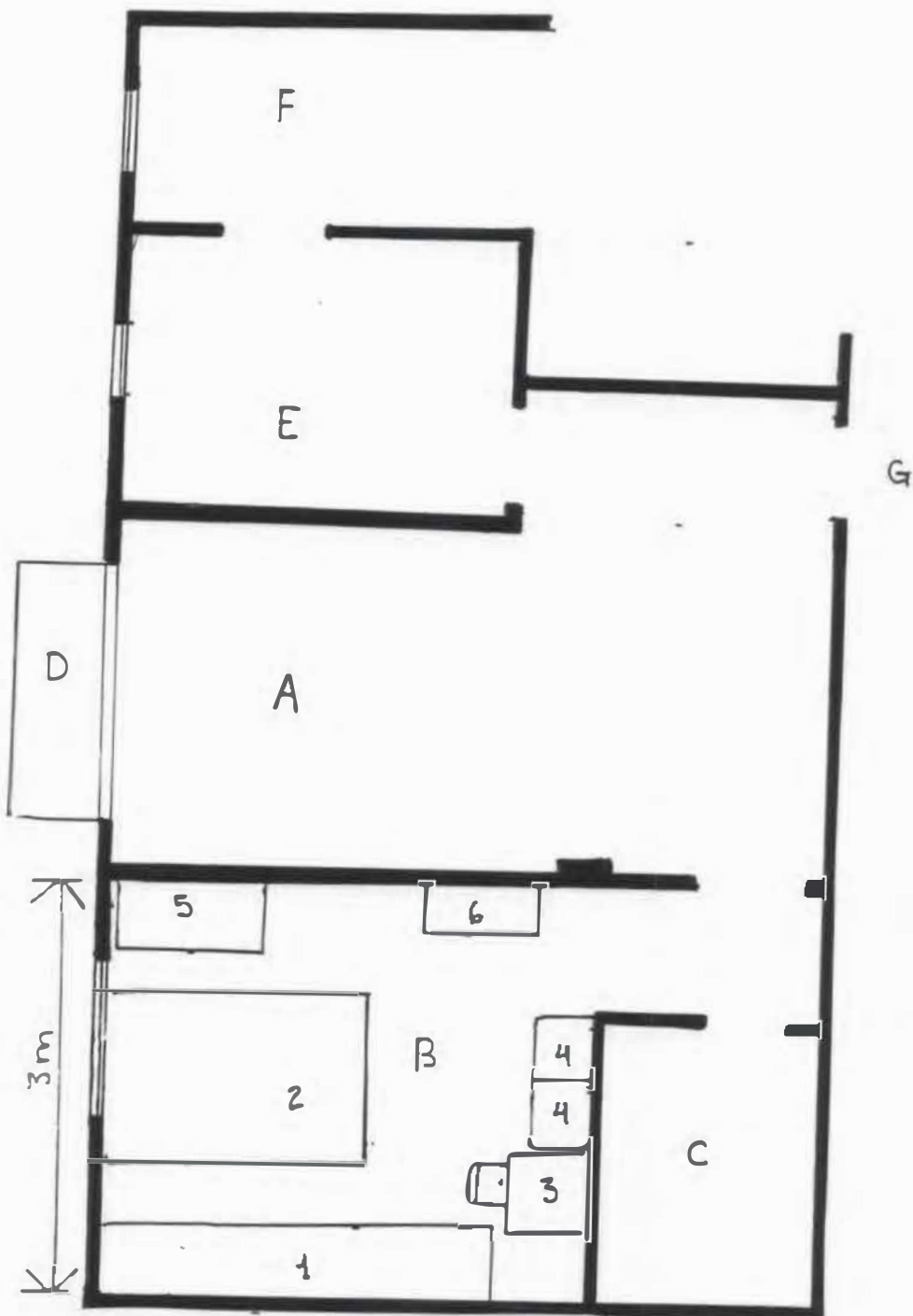
- 1 - Escrivaninha
- 2 - Estante verde de metal
- 3 - Guarda roupa em madeira pinus
- 4 - Colchão



### II. 103 Planta do apartamento de Eva

A - Sala  
 B - Quarto do casal  
 C - Banheiro  
 D - Varanda  
 E - Cozinha  
 F - Área de serviço  
 G - Corredor externo

1 - Guarda-roupa  
 2 - Cama do casal  
 3 - Escrivadinha de Eva  
 4 - Estantes para os livros  
 5 - Berço  
 6 - Cômoda



## II. 104 Planta dos cômodos do apartamento de Virgínia

- A - Sala
- B - Escritório
- C - Sofiãs estofados
- D - Área para tv
- E - Cozinha
- F - 'Copa'
- G - Quartos
- H - Corredor externo

- 1 - Mesa para micro-computador
- 2 - Mesinha em estilo antigo com impressora
- 3 - Armário em estilo antigo
- 4 - Estante de madeira sob medida

