

Trajетórias de formação de alunas do curso de pedagogia: uma contribuição ao debate sobre identidade docente*

Ângela Maria Martins

Resumo

Analisa trajetórias de formação (e de vida) de alunas do curso de Pedagogia de uma universidade confessional e comunitária, na tentativa de desvendar os motivos que levaram à escolha pelo curso e à manutenção dessa escolha (ou não). Na primeira fase, utilizou-se um questionário como instrumento para a coleta de dados para 99 alunos (as) que cursavam o primeiro ano dos cursos de Pedagogia e das licenciaturas. Os dados das alunas do curso de Pedagogia foram desagregados e analisados separadamente. Após essa etapa, realizou-se grupo focal com 13 estudantes, já no segundo ano do curso, com vistas a aprofundar a análise em torno dos problemas que emergiram nas respostas do questionário. Partiu-se do pressuposto que no atual contexto de reestruturação das condições de produção material e simbólica da vida, as relações entre formação, trabalho e identidade devem ser redimensionadas, com base na introdução de questões que afetam a constituição de subjetividades. Em outras palavras, considerou-se que as relações cotidianas, repletas de significação cultural, são configuradas por estruturas relevantes a grupos e comunidades no bojo das quais os sujeitos constroem suas trajetórias de vida e de profissão. Na análise da relevância atribuída pelas alunas a determinados aspectos, fatos, situações e acontecimentos narrados nesse processo, observou-se que, como toda profissão, a docência

* Texto originalmente apresentado no VII Seminário de la Red de Estudios sobre Trabajo Docente (Red Estrado – Buenos Aires, 2008) e ampliado para esta publicação.

 permeável aos fatores sociais, econmicos e culturais que configuram as relações de trabalho nas sociedades contemporâneas e vêm construindo novas subjetividades e identidades profissionais.

Palavras-chave: trajetórias de formação; identidade docente; curso de pedagogia.

Abstract

The graduation path of the students enrolled in the course of Pedagogy: a contribution to the debate about teacher's identity

The purpose of this text is to analyze the graduation (and life) process of the students enrolled on the course of Pedagogy of a religious and community university in order to try do unravel the reasons that made these students choose this course and to keep studying it (or not). First of all, a questionnaire, as an instrument to collect data, was sublimated to 99 first year's students enrolled on Pedagogy and License Teaching Courses. Students of Pedagogy data was analyzed separately. After this step, a focus group with 13 students (now sophomore students) was performed to deeper the analysis of the problems that appeared in the questionnaires answers. One started from the assumption that, in the actual context of restructuring the material and symbolic production conditions of life, the relationship between graduation, work and identity must be redone, based on the introduction of questions that affect the constitution of their subjectivity. In other words, it was considered that the daily relations – full of cultural meanings – are configured by relevant structures to groups and communities in which the individuals construct their life and professional career. In the analyzes of the relevance given by the students to certain aspects, facts, situations and happenings told in this process, it was observed that, like every profession, the teaching duty is affected by social, economical and cultural facts that configures the relations of work in the contemporary societies and are constructing new subjects and professional identity.

Keywords: graduation paths; teachers' identity; course of pedagogy.

Algumas notas metodológicas

No atual contexto de reestruturação das condições de produção material e simbólica da vida, pesquisas realizadas na área de ciências sociais vêm se dedicando a analisar: o paradoxo das relações entre

trabalho, emprego e ocupação; a crise de identidades profissionais, pessoais e coletivas; as trajetórias de formação profissionais e ocupacionais, evidenciando os processos de transição social; a instituição e a destituição de profissões, bem como a relativização do trabalho como eixo identificatório. Para tanto, lançam mão de diversos recursos metodológicos tais como histórias de vida (recursos biográficos), grupos focais e entrevistas de aprofundamento, em estudos longitudinais.

Pesquisas recentes que analisam a inserção escolar, social e profissional de jovens, em um contexto de crise do mercado de trabalho, explicam a constituição de suas trajetórias (e narrativas de vida) a partir do conceito de transição, pois esse processo não diz mais respeito ao cumprimento de etapas que permitiam ao sujeito sair dos diversos níveis da escolaridade regular e do âmbito da família para integrar a sociedade e o mercado de trabalho desenvolvendo atividades estáveis. Esse processo é configurado por etapas transitórias que inclui a formação em contextos formais e informais e a constituição de trajetórias ocupacionais que podem mudar rapidamente.

Novos olhares indicam, portanto, que as relações entre formação, trabalho e identidade devem ser redimensionadas, com base na introdução de questões que afetam as subjetividades e apontam a necessidade de se estudar as representações sociais, os discursos que fundamentam as atribuições de significados e a análise do imaginário social. Em outras palavras, a vida cotidiana, repleta de significação cultural, é constituída por estruturas relevantes a grupos e comunidades no bojo das quais os sujeitos constroem suas trajetórias de vida e de profissão, pois é por meio do processo comunicativo (social) que os sujeitos revelam o que pensam (crenças, ideologias, representações) ou dissimulam o que pensam, sentem e acreditam (Moscovici, 2005).

Acrescente-se que a noção das realidades sociais apreendidas como construções históricas e cotidianas de atores individuais e coletivos aponta que não se pode perder de vista a noção de historicidade, pois a realidade social é construída a partir do passado, com todas as suas peculiaridades. Ao mesmo tempo em que novas formas sociais são inventadas nas práticas cotidianas, o passado é reproduzido, apropriado, deslocado e transformado, pois este processo constitui um campo de possibilidades abertas sobre o futuro. Tendo em vista esse cenário histórico, a realidade social é objetivada (os indivíduos e os grupos lançam mão de palavras, objetos, regras, símbolos, instituições, transmitidos por gerações passadas), transformada e exteriorizada, criando, ao mesmo tempo, um campo de contenção da ação social. Simultaneamente, esta realidade social é subjetivada e interiorizada (constituída de formas de sensibilidade, percepção, representação e conhecimento) (Corcuff, 2001).

Nessa perspectiva, saliente-se a contribuição do pensamento de Bourdieu (2005) e de Dubar (1991, 1998) que iluminam o entendimento das trajetórias interpretadas subjetivamente. Bourdieu, ao analisar o que denomina de "ilusão biográfica", compara algumas perspectivas que trabalham com histórias de vida às noções de senso comum "que entraram

de contrabando no universo do saber". O autor critica a visão linear que perpassa determinadas pesquisas realizadas por etnólogos e sociólogos, inscritas ainda no horizonte positivista, baseados na ideia de que toda vida é uma história que tem início, "prosegue em etapas e terá um final, uma realização, um *telos*". Nesse pensamento, o processo narrativo busca dar um sentido,

[...] encontrar a razão, descobrir uma lógica ao mesmo tempo retrospectiva e prospectiva, uma consistência e uma constância, de estabelecer relações inteligíveis [...] entre estados sucessivos, constituídos como etapas de um desenvolvimento necessário. (Bourdieu, 2005, p. 75)

Em sentido contrário, o autor parte da premissa de que nunca se deve tentar compreender uma vida como "uma série única", pois ela se desenrola em espaços "em construção", isto é, os sujeitos são submetidos a constantes transformações, portanto, os acontecimentos biográficos são deslocamentos em estruturas sociais, "matriz das relações objetivas" (Bourdieu, 2005, p. 81).

Da mesma forma, Dubar (1998, p.13) propõe articular a análise das categorizações mais ou menos oficiais ou mais informais com a das trajetórias interpretadas subjetivamente, pois qualquer trajetória individual pode ser analisada de duas perspectivas: objetivamente, "como uma sequência de posições ao longo da vida e no âmago das estruturas institucionais" e, subjetivamente, "como uma história pessoal cujo relato atualiza visões de si e do mundo". Nesse sentido, as posições objetivas – que dizem respeito aos espaços escolares e profissionais – e as posições subjetivas – relativas ao falar sobre si mesmo, narrar sua própria história – configuram o processo identitário.

Estabelecer um diálogo entre esse horizonte teórico e o campo de formação de professores não é tarefa fácil, porém, acredito ser possível e necessário o compartilhamento de diversos olhares das ciências humanas e sociais para a ampliação do debate na área. Foi com base nessa perspectiva que se buscou analisar as trajetórias de formação (e de vida) de alunas do curso de Pedagogia de uma universidade confessional e comunitária, na tentativa de desvendar os motivos que as levaram à escolha pelo curso e à manutenção dessa escolha (ou não), embora nem sempre tenha sido possível compreender o que movia, motivava, desmotivava, surpreendia ou incomodava os alunos que ali (inter) agiam.

Algumas outras considerações sobre o percurso metodológico ainda devem ser feitas, neste caso, de minha própria relação com os sujeitos da pesquisa. Ao analisar o *habitus* na profissão do sociólogo, Bourdieu salienta que esse sistema de esquemas mais ou menos transponíveis, ou mais ou menos controláveis, "é simplesmente a interiorização dos princípios do conhecimento sociológico", pois "à tentação sempre renascente de transformar os preceitos do método em receita de cozinha científica ou em engenhocas de laboratório, só podemos opor o treino constante da vigilância epistemológica que, subordinando a utilização de técnicas e

conceitos a uma interrogação sobre as condições e limites de sua validade, proíbe as facilidades de uma aplicação automática de procedimentos já experimentados e ensina que toda operação, por mais rotineira ou rotinizada que seja, deve ser repensada, tanto em si mesma, quanto em função do caso particular” (Bourdieu; Chamboredon; Passeron, 2005, p.14). O autor recomenda, ainda, aos que levam a “preocupação metodológica até a obsessão” que tomem cuidado para não se transformarem no doente analisado por Freud que limpa constantemente os óculos sem nunca colocá-los.

Assim, na tentativa de não restringir os caminhos a serem desvendados na constituição das trajetórias de professoras ainda em processo de formação, procurei refazer o percurso teórico-metodológico constantemente para tecer considerações que pudessem expressar, da maneira mais coerente possível, o universo simbólico instituído (e instituinte) na trama das relações cotidianas configuradas em um processo formativo.

Este artigo propõe o seguinte questionamento no que tange à constituição de trajetórias de formação e/ou profissionais: de que forma as alunas atribuem relevância a aspectos/fatos/situações/acontecimentos na constituição de suas trajetórias de formação, considerando que já lecionam.

A constituição de trajetórias: um debate possível

Na primeira fase, utilizou-se um questionário¹ como instrumento para a coleta de dados, aplicado em novembro de 2006 para alunos(as) que cursavam o primeiro ano dos cursos de Pedagogia e das licenciaturas de uma universidade comunitária e confessional.

Na universidade estudada, os cursos de licenciatura, exceto o de Pedagogia, formam os professores para a educação básica (ensino fundamental, do sexto ao nono ano, e ensino médio). Em 2006, esses cursos se encontram organizados em oito semestres letivos ou quatro anos. Sua estrutura e organização fundamentam-se nas normas nacionais sobre formação de professores para a educação básica. A carga horária varia entre 3.100 e 3.600 horas. Os estudantes ingressam nas licenciaturas e, a partir do terceiro semestre, nos cursos de Ciências Biológicas, Filosofia, História e Geografia, podem optar por cursar, ao mesmo tempo, o bacharelado, com um acréscimo de disciplinas, estágios, atividades complementares e trabalho de conclusão de curso. Pressupõe-se que a base de conhecimentos requerida para a formação do docente especialista, familiarizado com produção de conhecimento, não seja diferente da requerida para formar o bacharel. A licenciatura em Pedagogia apresenta a mesma duração das demais licenciaturas e carga horária semelhante. Forma o professor para a educação básica (educação infantil e ensino fundamental, do primeiro ao quinto ano) e o gestor escolar.

A participação dos(as) alunos(as) foi voluntária. Desse modo, responderam ao questionário 99 sujeitos, sendo: 17 alunos do curso de

¹ O questionário utilizado integrou pesquisa maior intitulada “Representações Sociais sobre o Trabalho Docente”, coordenada pela professora Dra. Clarilza Prado de Sousa, do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais, da Fundação Carlos Chagas, com apoio do Laboratório Europeu de Psicologia Social (LEPS) da Maison des Sciences de Homme (MHS). Os dados da primeira fase foram analisados na perspectiva da Teoria das Representações Sociais e apresentados no GT 20 – Psicologia da Educação, na 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), em 2008.

Letras; 6 alunos do curso de Filosofia; 18 alunos do curso de História; 14 alunos do curso de Geografia; 5 alunos do curso de Matemática; 16 alunos do curso de Ciências Biológicas e 23 alunos do curso de Pedagogia.

O questionário do estudo original estava estruturado em três movimentos: livre associação, carta e perfil. A livre associação teve como objetivo desvendar o sentido do trabalho docente. Neste item, cada aluno deveria escrever quatro palavras que viessem em suas mentes quando ouvissem as palavras: dar aula, aluno e professor. Depois de escritas as quatro palavras, o aluno deveria colocar o número 1 para a palavra mais importante e o número 2 para a palavra de segunda importância dentre as quatro já escritas. A carta teve como objetivo indicar/sugerir quais ideias os alunos possuem a respeito das dificuldades de aprendizagem, de sua formação acadêmica, de sua motivação pela opção docente e a visão de seus familiares e amigos sobre o trabalho docente e a figura do professor. Para tal, cada aluno deveria responder as questões como se estivessem escrevendo uma carta a um antigo colega de escola que pediu informações sobre sua futura profissão. A carta constava de 20 questões (dezesseis fechadas, três semi-estruturadas e uma aberta). O perfil teve como objetivo a caracterização socioeconômica do aluno, constando de 13 questões fechadas.

Os dados das alunas do curso de Pedagogia foram desagregados e analisados separadamente para este trabalho.² Após essa etapa, realizou-se grupo focal com 13 estudantes, já no segundo ano do curso. O roteiro do grupo focal apresentava oito blocos de questões norteadoras, que procuraram aprofundar as questões emergentes da primeira fase da pesquisa:

- a) características marcantes dos(as) professores(as) ao longo do processo de formação (observou-se por que marcaram e se as características mudavam em relação à aluna e à situação; solicitou-se justificativa para características positivas e negativas);
- b) discussão dos motivos que levaram as alunas a optarem pela docência (observou-se se os motivos mudaram do primeiro para o segundo ano);
- c) idade ideal para ser professor (discutiu-se se existe essa idade, diferenças entre ser professor na juventude e ser professor na maturidade – pontos positivos e negativos para ambas as fases –, discussão dos elementos que mudam com o tempo);
- d) como o professor é visto atualmente (solicitou-se justificativa, observou-se se a opinião dos outros é relevante);
- e) discutiu-se o que é ser professor (relação com os alunos, outros professores, direção, pais e sociedade);
- f) observou-se se a vivência escolar (enquanto aluna) influencia na opção pela docência e na atuação do professor (justificativa);
- g) o que é uma boa aula e como sabemos se foi boa (papel do professor; papel do aluno);
- h) como a aluna se vê em sala de aula.

² No curso de Pedagogia, todas eram do sexo feminino. Agradecemos à aluna Ana Christina Limongeli a participação na coleta e sistematização dos dados.

Na primeira fase, verificou-se que a faixa etária se encontrava entre 17 anos e 41 anos ou mais, constituindo dois grupos etários: grupo 1, cuja faixa etária variava de 17 a 23 anos; grupo 2, cuja faixa etária variava de 24 a 41 anos ou mais. Verificou-se, ainda, que a escolaridade dos pais das alunas do grupo 1 era mais elevada que a do grupo 2, porém o rendimento mensal familiar era o mesmo para ambos os grupos etários. A maioria das alunas (de ambos os grupos) mostrou-se animada e confiante diante da perspectiva do exercício da profissão, porém, todas salientaram a importância da formação docente no trabalho do professor (as características do curso; a interação com os professores; os conteúdos e metodologias; as formas de avaliação).

Tendo em vista que as alunas já lecionavam, mostrou-se mais significativa, no grupo 2, a necessidade de maior envolvimento com os alunos para a superação das dificuldades de aprendizagem. Ambos os grupos associaram a opção pela docência à auto-realização. No grupo 1 (constituído por alunas mais novas), percebeu-se que as alunas associaram o trabalho docente à profissionalização do professor mais significativamente que no grupo 2.

Como se disse anteriormente, a partir do processamento dos dados do questionário e com o objetivo de aprofundar questões que nele apareceram, realizou-se um grupo focal com alunas que já trabalhavam como professoras. A escolha pela técnica de grupo focal fundamenta-se em sua própria definição: "é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é o objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal" (Kitzinger *apud* Gatti, 2005, p. 7). A técnica do grupo focal enfatiza a interação entre os participantes permitindo emergir várias opiniões e sentimentos, os quais nos permitirão conhecer as "representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma questão por pessoas que partilham alguns traços em comum" (Gatti, 2005, p. 11), possibilitando-nos compreender significados que seriam difíceis de manifestar em outra técnica. Embora esses grupos não reproduzam os cenários naturais nos quais ocorrem as interações cotidianas, eles permitem a emergência de mecanismos presentes nos processos interativos face a face e/ou institucionais.

Todas as alunas estudaram em escolas públicas durante a educação básica e interromperam o processo de escolarização em diferentes momentos ao longo da vida (com uma exceção) por motivos financeiros (necessidade de trabalhar) e pessoais (casamento; filhos). De modo geral, foi possível apreender que desenvolveram determinadas estratégias de sobrevivência emocional e econômica para construir e reconstruir suas narrativas de vida no contexto de relações sociais adversas. As etapas de vida – passagem da infância para a escola, desta para um trabalho estável que pudesse proporcionar garantia de futuro e a saída da casa dos pais – não ocorreram de forma definida, com tempo demarcado, em contextos formais, pelo contrário. Essas trajetórias foram interrompidas, retomadas e modificadas constantemente em seu percurso e esse processo mudou

substancialmente não apenas a construção de suas trajetórias de formação, mas vem afetando suas trajetórias profissionais, pois, na opinião do grupo, a opção por ingressar num curso de Pedagogia se deu “um pouco mais tarde” do que normalmente ocorre com jovens recém saídos do ensino médio (com uma única exceção) e o percurso de formação se dá por esforço próprio (todas trabalham).

No que diz respeito às respostas sobre a escolha profissional verificou-se a constituição de um paradoxo. De um lado, afirmaram que optaram pelo curso de Pedagogia porque não passaram em outro concurso no vestibular (segunda ou terceira opção de curso); não poderiam arcar financeiramente com qualquer outro curso; gostavam de “cuidar de crianças”, desde pequenas; era uma forma de arrumar trabalho imediato para, posteriormente, cursar outra faculdade; após o casamento e o advento da maternidade, sentiram necessidade de aprender mais em relação ao “cuidar de crianças”; estabeleciam certa identificação entre “brincar de ser professora quando crianças” e a opção pelo magistério, posteriormente; as circunstâncias da vida – estar sem ocupação naquele momento – levaram-nas ao concurso vestibular nessa área, em alguns casos, estimuladas pela família; em outros casos, a escolha se deu sem nenhum estímulo familiar. Todas as participantes afirmaram que os amigos nunca apoiaram a escolha profissional. Em resumo, a escolha profissional se deu em função de exclusões constituídas no percurso de vida e de circunstâncias que as levaram ao curso de Pedagogia (casamento; maternidade; falta de dinheiro para fazer outro curso; não ingresso no curso pretendido; falta de emprego; possibilidade de emprego imediato). Essas características narradas por elas em relação ao percurso de vida que redundou na escolha do curso a ser frequentado em função da possibilidade de arranjar emprego imediatamente podem ser encontradas em outras pesquisas. Segundo Guimarães (2006, p.156):

[...] a centralidade do trabalho para os jovens não advém predominantemente do seu significado ético (ainda que ele não deva ser de todo descartado), mas resulta da sua urgência enquanto problema: ou seja, o sentido do trabalho seria antes o de uma demanda a satisfazer que o de um valor a cultivar [...].

De outro lado, afirmaram que: desde o ensino médio (em alguns casos, até antes desse período) gostavam de “ensinar crianças”; professores (as) anteriores serviram de modelo no momento de escolha profissional; constataram não possuir conhecimento/domínio de conteúdo apropriado para trabalhar com crianças; essa constatação faz com que a aquisição do conhecimento necessário venha se constituindo como um processo conflituoso e difícil, porém, o curso consegue proporcionar a apreensão de conteúdos e de metodologias para aprimorar o trabalho com crianças; após o início do curso, instaurou-se um processo diferencial na conduta profissional e no relacionamento delas com a escola e com crianças; o curso interfere positivamente na compreensão dos problemas pedagógicos que elas vivenciam em sala de aula, contudo, não ajuda a

solucionar problemas que extrapolam questões de sala de aula, relacionadas à indisciplina, família, drogas, etc; não pretendem exercer outra profissão imediatamente; se tivessem que optar (no segundo ano do curso), fariam novamente a opção pela Pedagogia, com uma única exceção.

Apreendeu-se que estas últimas questões – problemas em sala de aula relacionados à ordem, disciplina e valores – ocupam o centro das discussões e vêm se constituindo um dos problemas centrais que as professoras (em formação) enfrentam. Percebeu-se que se esforçam para compreender a diversidade de valores sociais que se manifestam na escola e emerge no contexto atual tais como aborto, drogas, opção sexual, violência, problemas familiares, mas têm dificuldades para agir de forma mais coerente diante dessas manifestações.

Essas questões exigem, atualmente, uma mudança profunda na visão de mundo e no conhecimento que embasa os cursos de Pedagogia. Historicamente, o peso das religiões mais tradicionais e de valores relacionados à família (até há pouco tempo atrás, unicelular), configurava o escopo de uma determinada concepção de mundo. No cenário contemporâneo, as professoras se veem às voltas com a realidade multifacetada que invade os portões das escolas e coloca problemas de toda ordem na relação entre pares e entre estes e seus alunos.

Acrescente-se que a funcionalidade do conhecimento na sociedade contemporânea afeta as relações em sala de aula, tendo em vista que os professores se vêem frente à necessidade de (e são cobrados para) equipar os alunos rumo à concorrência de mercado, transformando-se em mediadores de um conhecimento “cujo valor está na utilidade”. O tempo de aprendizagem, acelerado pela lógica de mercado, passa a ser contabilizado em rentabilidade, tanto quanto qualquer outro investimento. Nesse sentido,

[...] o desabamento das antigas morais autoritárias ou absolutas deu lugar a um relativismo moral que afeta o trabalho docente, na medida em que os professores não sabem mais ao certo quais valores transmitir e ensinar. (Tardif; Lessard, 2005, p. 148)

Outro aspecto que merece ser ressaltado diz respeito às oscilações entre o “gostar de cuidar de crianças” e o “gostar de ensinar crianças e precisar aprender conteúdos para fazer bem essa tarefa”, pois resumem a linha tênue que separa os conflitos instaurados no processo de opção profissional e que funciona em movimento pendular. Tanto quanto os demais prestadores de serviço e funcionários públicos vinculados e normatizados por diretrizes de Estado, os professores integram os quadros de trabalhadores assalariados burocráticos que têm sofrido alterações significativas a partir da segunda metade do século 20 em suas características funcionais: crescimento quantitativo, vínculo empregatício majoritariamente com o Estado e processo de feminização crescente. Consequentemente, a execução de seu trabalho se torna cada vez mais controlado, dependente e inserido na cultura sacralizada da área

configurada por características desse processo de feminização, conforme assinalam pesquisas da área (Costa, 1995; Villegas-Reimers, 2003).

Constatou-se, ainda, que as entrevistadas se perdiam em fatos e acontecimentos que desconectavam, momentaneamente, a sucessão cronológica de suas narrativas. Como nos alerta Bourdieu, nas situações de entrevista (sobretudo nas entrevistas de aprofundamento ou em dinâmicas de grupo focal), a apresentação oficial de si, isto é, a apresentação de dados da identidade oficial – o que faz, estado civil, sexo, perfil econômico – cede lugar aos demais aspectos na constituição de sua identidade sob a lógica da

[...] confiança, corrente nesses mercados onde se está entre amigos. As leis que regem a produção de discursos na relação entre um *habitus* e um mercado aplicam-se a esta forma particular de expressão que é o discurso sobre si; e a narrativa de vida vai variar, tanto em sua forma quanto em seu conteúdo, conforme a qualidade do mercado no qual será apresentada (...), mas a apresentação pública, logo, a oficialização de uma representação privada de sua própria vida, implica um acréscimo de limitações e de censuras específicas (Bourdieu, 2005, p. 80).

Não se pode, portanto, comparar a noção de trajetória como uma série de posições sucessivas ocupadas por um indivíduo ou por um grupo social, pois isso seria tão “absurdo quanto tentar explicar um trajeto no metrô sem levar em conta a estrutura da rede, isto é, a matriz das relações objetivas entre as diversas estações” (idem). Nesse sentido, foi necessário interferir mais na dinâmica instalada no grupo para que o foco da pesquisa não se perdesse completamente nas situações inusitadas criadas nesse campo de relações simbólicas e que proporcionavam a explicitação de sentimentos contraditórios acerca das dificuldades que permeiam a opção profissional e a manutenção ou não dessa escolha.

Considerações finais

De modo geral, observou-se, desde o primeiro momento, que as relações de convivência no âmbito da universidade constituíam processos singulares que se manifestavam no percurso de formação e na maneira como criavam associações usando suas próprias palavras. Expressaram, livremente, de que forma o conhecimento adquirido ao longo dos três primeiros semestres estava relacionado à decisão de se manterem ou não no curso e à necessidade crescente de buscar cursos de aperfeiçoamento. Elaboraram, de certa forma e até certo ponto, o discurso em torno de sua prática à medida que a dinâmica do grupo focal se aprofundava, indicando que procuravam refletir sobre as provocações feitas, mas, ao mesmo tempo, dizendo claramente que buscavam (re) aprender com suas próprias ações. A qualidade dessas afirmações pode estar relacionada a conteúdos trabalhados em determinadas disciplinas e que foram citadas pelas entrevistadas, indicando, talvez, que o curso vem modificando as subjetividades constituídas (e constituintes) nesse percurso.

No entanto, no transcorrer do grupo focal observou-se, também, o aprofundamento do paradoxo citado anteriormente. Parte dos anseios e expectativas das alunas estava mais relacionada à necessidade de vislumbrar alguma possibilidade de sobrevivência imediata do que em compreender as perspectivas e consequências da opção profissional rumo a um futuro mais promissor.

A recorrência, nas entrevistas, ao fato dessa escolha ter sido feita mediante a possibilidade de trilharem o único caminho possível, naquele momento da vida, para instauração de uma atividade remunerada, nos faz pensar com Bourdieu (2005, p. 82) que, realmente, as trajetórias são construídas por acontecimentos que podem ser definidos "como alocações e deslocamentos no espaço social (...), isto é, podem ser distribuídas "nos estados sucessivos de estrutura da distribuição dos diferentes tipos de capital que estão em jogo no campo considerado". Dessa forma, uma trajetória somente pode ser compreendida no campo que se transforma, ele próprio, sucessivamente, pois "o conjunto de relações objetivas que vincularam o agente considerado (...) ao conjunto dos outros agentes", se defrontara "no mesmo espaço de possíveis".

O espaço de possíveis, porém, no momento atual de profundas transformações econômicas, políticas, sociais e culturais, provoca um efeito coletivo de desestabilização ou de dessocialização em função do desmoronamento das coberturas sociais constituídas no início da era moderna (Castel, 2005).

Temos assistido à consolidação da individualização das tarefas e das trajetórias profissionais, processo esse que acarreta uma responsabilização individual dos sujeitos que passam a assumir a própria necessidade de mudança de rumos tanto em sua vida pessoal quanto profissional. É como se o sujeito fosse liberado de certos

[...] constrangimentos coletivos que podiam ser opressivos, como no quadro da organização tayloriana do trabalho. Mas ele é de alguma forma *obrigado a ser livre*, intimado a ser bem sucedido, sendo ao mesmo tempo totalmente entregue a si mesmo. (Castel, 2005, p. 46).

Esse processo de dessocialização provoca, ao mesmo tempo, a busca de formação de redes significativas para sujeitos envolvidos em determinadas atividades profissionais.

O discurso que defende o empreendedorismo afirma que esse *aggiornamento* individualista pode, de um lado, maximizar as chances daqueles que conseguem, nesse contexto de desaceleração do emprego pleno, desenvolver suas potencialidades criativas e empreendedoras. No entanto, esta é a parte da verdade que exalta o espírito empreendedor (Castel, 2005). De outro lado, porém, esse discurso se esquece de apontar a perversidade da mesma situação: agravam-se os níveis de desigualdade econômico-social e diminui as chances de mobilidade social da maior parte dos segmentos de trabalhadores, incluindo-se os professores que se veem às voltas, cada vez mais, em busca de especializações (muitas vezes de qualidade duvidosa) bancadas financeiramente por eles próprios.

Por exemplo, quando questionadas sobre o Plano de Carreira no magistério estadual e/ou nas instâncias municipais – questão central que afeta as perspectivas de futuro profissional –, não demonstraram conhecimento do assunto. Insistiram apenas na necessidade de ampliação de encontros e reuniões tanto na universidade quanto nas escolas nas quais já lecionam, para trocar ideias e informações, inclusive a respeito da vida funcional. No entanto, ter domínio das questões que afetam o desenvolvimento da carreira é ponto fulcral na vida de quaisquer profissionais e, no caso da docência, é condição *sine qua non* para a conquista de melhorias no exercício da profissão e para a superação dos problemas que afetam a qualidade do ensino, sendo componente fundamental na constituição da identidade do professor.

Sem dúvida, o aspecto relativo ao processo de constituição da identidade docente pode ser subdividido em outros dois: o primeiro diz respeito aquele que se ocupa da localização da categoria na divisão social do trabalho, abordando mais propriamente o que se chama de proletarianização e/ou precarização desse trabalho; o segundo aborda a natureza do ofício, as formas de realizá-lo, como se constrói o saber profissional e como se produzem princípios éticos comuns. Em resumo, neste segundo aspecto podem ser agrupados estudos que propõem uma análise do sujeito por meio dos modos de subjetivação (Ferreira, 2007). No primeiro aspecto, podem ser agrupados, em síntese, os elementos objetivos que configuram o exercício da docência tais como o desenvolvimento profissional, com base em Plano de Carreira (formas de ingresso, evolução, salário e condições de trabalho) e a normatização das atividades e tarefas. Conhecer esse conjunto legal e normativo, saber de suas possibilidades e limites até mesmo para estabelecer processos reivindicatórios, é pressuposto para a constituição do primeiro aspecto que compõe a identidade docente.

No entanto, todas as entrevistadas apenas se limitaram a indicar que “o curso e um diploma não dariam a necessária qualificação profissional para enfrentar tantos problemas, incertezas e conflitos no dia a dia de trabalho”. Essa afirmação está mais relacionada à necessidade de ampliar a participação em reuniões e outros cursos de formação para trocar ideias a respeito de questões cotidianas que emergem em sala de aula, do que propriamente à urgência de reivindicar o desenvolvimento de um Plano de Carreira coerente e necessário para a instauração de um novo patamar no exercício do magistério. Esse processo – de troca de ideias e debates – está mais relacionado ao segundo aspecto da constituição da identidade docente, pois possibilita o estabelecimento de uma rede de relações em contexto considerado por elas mais informal, permitindo maior “liberdade” para discutir questões que colocam “em risco” as bases de sua (in)segurança profissional.

Esse espaço físico e simbólico poderia protegê-las, talvez, da sensação de isolamento e da possibilidade de explicitação do sentimento de desconforto em relação a determinados aspectos no exercício da profissão permitindo aflorar: “dificuldades de compreensão de determinados

conteúdos necessários para ensinar bem”; “dificuldades de expressão”; “a necessidade de se sentirem acolhidas na opção profissional”; “a necessidade de compartilhamento das angústias que vivenciam no cotidiano da sala de aula” (tanto como alunas quanto como professoras). Essas respostas podem indicar que quando não se vêem frente ao corpo técnico especializado (Certeau, 1996), as alunas-professoras não ficam, entre elas, se lamentando da profissão desgastante, do sofrimento ou da angústia que as corrói, conforme pôde ser verificado no grupo focal.

Esse “desabafo” ocorre invariavelmente, quando se vêem diante de situações propícias para isso, nas entrevistas e grupos de discussão, enfim, nos espaços e momentos estruturados para discutir a profissão. É como se sentissem autorizadas a fazê-lo, porque existem outros profissionais para ouvi-los, mais ou menos como o homem do subsolo de Dostoievski que “é capaz de permanecer silencioso no seu subsolo durante quarenta anos; mas se sai do seu buraco, ele desabafa, e então fala, fala, fala...” (2004, p. 95). Como toda profissão, a docência é permeável aos fatores sociais, econômicos e culturais que atravessam as relações de trabalho nas sociedades contemporâneas e que vêm construindo

[...] novas subjetividades profissionais. Não é simplesmente o que nós fazemos que mudou; quem somos nós, as possibilidades para quem nós deveríamos nos tornar também mudaram. (Ball, 2006, p. 18).

Em resumo, as novas formas identitárias – centradas nas relações entre o mundo da formação e o mundo do trabalho e do emprego – estão intrinsecamente ligadas às identidades sociais, configuradas pelo status, prestígio, lugar que as profissões ocupam na sociedade. No caso de profissões femininas, como o magistério, pesquisas têm demonstrado que as mulheres misturam com certa frequência a organização simbólica e física do universo doméstico com o universo profissional, desenhando, de certa forma, a constituição de uma “identidade de categoria” (Dubar, 1998, p. 28), projetando uma profissão julgada socialmente desvalorizada e marcada por conflitos. Os atributos ocupacionais configurados no exercício da docência em função da posição ocupada por mulheres nas sociedades contemporâneas marcam o *status* e a dinâmica desse serviço prestado sob jurisdição do Estado e, concomitantemente, são marcados pelo “espírito de cuidado e ajuda (*caring*)”, carregados de “fortes componentes emocionais” (Tardif; Lessard, 2005, p. 284).

O exercício da docência no contexto contemporâneo se reveste de maior complexidade ainda, tendo em vista que a estrutura vigente nos sistemas de ensino reflete o modelo das sociedades industriais transposto para os países em desenvolvimento, cuja concepção está mais ligada ao crepúsculo do século 19, do que, efetivamente, ao nascimento do século 21. Os professores encontram-se hoje no centro da discussão acerca da importância que a escolaridade adquiriu face aos atributos requisitados pelas mudanças na economia, na política, na cultura e diante das condições adversas que permeiam o mundo do trabalho. A constituição da identidade docente se inicia no percurso formativo, configurada por diferentes

fatores que se interpenetram. Cada vez mais, são solicitados para serem criativos, autônomos, mediadores da prática pedagógica, com capacidade de discernimento na escolha de métodos de ensino e de tendências conceituais na sua área de especialização. Em resumo, são instados a buscar e a testar novas formas de ensinar, de avaliar e de se relacionar com os alunos e seus pais, rompendo com as formas mais convencionais de trabalho. No entanto, permanece enorme distância entre o que o conjunto normativo-legal preconiza como desejável para definição desse novo perfil e a formação ofertada nas instituições de ensino superior, pois estas ainda não foram capazes de preparar, até agora, esse novo profissional.

Como se disse anteriormente, no atual contexto de reestruturação das condições de produção material e simbólica da vida, a crise de identidades profissionais, pessoais e coletivas relativizou, de modo geral, o trabalho como eixo identificatório. No que tange à docência, os cursos de licenciaturas e de Pedagogia devem construir – nesse campo permeado de contradições históricas e sacralizadas – elementos formativos que possam superar esses percalços com vistas a colocar a opção pelo magistério no patamar de escolhas estratégicas e não apenas aleatórias.

Referências bibliográficas

BALL, S. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Revista Currículo Sem Fronteiras*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez.2006.

BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas, SP: Papirus, 2005.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J. C.; PASSERON, J. C. *Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CASTEL, R. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. São Paulo: Vozes, 1998.

_____. *A insegurança social: o que é ser protegido?* Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

CORCUFF, P. *As novas sociologias: construções da realidade social*. Bauru, SP: Edusc, 2001.

COSTA, M. V. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

DOSTOIÉVSKI, F. *Noites brancas e outras histórias*. São Paulo: Martin Claret, 2004.

DUBAR, C. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. *Educação & Sociedade*, v. 19, n. 62, p. 13-30, 1998.

_____. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto, 1991.

FERREIRA, M. O. V. Notas sobre as relações entre identidade e sindicalismo docentes. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 377-399, maio/ago. 2007.

GATTI, B. *Grupo focal*. Brasília: Líber, 2005.

GUIMARÃES, N. A. Trajetórias inseguras, autonomização incerta: os jovens e o trabalho em mercados sob intensas transições ocupacionais. In: CAMARANO, A. A (Org.). *Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?* Rio de Janeiro: Ipea, 2006. Cap. 6, p.171-197.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VILLEGAS-REIMERS, E. *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: Unesco, IIPPE, 2003.

Ângela Maria Martins, doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com pós-doutorado em Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Portugal, é pesquisadora da Fundação Carlos Chagas (FCC) e professora do programa de mestrado em Educação da Universidade Católica de Santos.

ange.martins@uol.com.br

Recebido em 5 de janeiro de 2008.

Aprovado em 22 de abril de 2009.