

Paraskeva, J. M. Currículo como prática (regulada) de significações (2008). In: Paraskeva, J. M. (Org.). *Educação e poder: Abordagens críticas e pós-estruturais*. Porto: Edições Pedagogo, p. 135-168.

Pimenta, Selma G.; Anastasiou, Léa G. C. (2002). *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez Editora.

6.42.

Título:

Histórias de Vida e de Trabalho de Professores de Licenciaturas

Autor/a (es/as):

Figueiredo, Zenolia Christina Campos [Universidade Federal do Espírito Santo]

Alcântara, Ádila Coutinho de [Universidade Federal do Espírito Santo]

Filho, Nelson F. de Andrade [Universidade Federal do Espírito Santo]

Resumo:

Busca compreender de que maneira o conhecimento pessoal e prático de professores de cursos de licenciaturas, significam e influenciam a sua docência na formação de professores. Trata-se de uma pesquisa com narrativas e histórias de vida. Utiliza a entrevista individual, com temas geradores de reflexões. Investiga professores de 14 cursos. Resultados mais significativos: a) gerações familiares e escolarização: baixa escolaridade dos pais; influência familiar insignificante na opção pelo magistério; infância e início da escolarização no interior e meio rural; pouca influência da escola na escolha profissional. b) experiências de formação: despertar para a profissão no curso; ingresso no curso e inversão de caminho; envolvimento com a pesquisa; conhecimentos mobilizados no currículo de formação. c) experiências de exercício profissional: tornar-se professor no exercício; ser e estar na profissão; dilema entre ser pesquisador e ser professor; referências anteriores. d) os trabalhos do trabalho docente: sobrecarga de trabalho; sofrimento. e) as identidades dos docentes: os pertencimentos, as rotulagens e os desvios.

Palavras-chave:

Docência. Licenciaturas. Identidades.

1 Introdução

Parte integrante do projeto “Docência na Educação Superior: histórias de vida e de trabalho,” essa investigação tem como foco os professores da educação superior. Investigamos sobre o conhecimento pessoal e o conhecimento prático de professores dos cursos de licenciatura de uma instituição federal de ensino superior: de que(ais) maneira(s) esses conhecimentos significam e influenciam a sua docência na formação de professores? O objetivo da pesquisa foi compreender de que maneira os conhecimentos mencionados do professor por profissão significam e influenciam a sua docência na formação de professores.

Entendendo que esse objeto pode ser problematizado no contexto dos estudos sobre formação e identidades dos professores, mapeamos algumas questões de estudo recorrentes. No Brasil, Pimenta & Anastasiou (2002), por exemplo, discutem sobre o desafio de não ser professor por profissão⁸ e o *tornar-se* professor mediante as circunstâncias de exercer a docência em instituições de ensino superior. Nesse sentido, perguntam as professoras (p. 35): “De que modo os professores do ensino superior se identificam profissionalmente?” A forma de, por exemplo, um advogado, um médico ou um físico, que exerça a docência no ensino superior, se identificar é mais frequente como profissional autônomo e menos como professor universitário ou professor. Essa questão indica pelos menos duas problemáticas importantes acerca da identidade e da profissão: O que é ser professor? Quais as implicações de não se reconhecer no exercício dessa profissão? Parece que a primeira remete para a ação de ensinar e para a aprendizagem docente; a segunda questão, para a condição social do exercício da docência.

Na Europa periférica, especificamente, em Portugal, as autoras Leite & Ramos (2007) estudam as implicações do exercício profissional e o que tem de específico na docência universitária e colocam questões como: “formar para o exercício docente. Por quê?” “Ser professor universitário: que lugar para a formação didático-pedagógica?.” Na Europa central, em terras francófonas, Bourdoncle (1994), discute sobre a universidade e as profissões, bem como a importância e a dificuldade de formar professores nas universidades.

Com base nas idéias-chave desses autores, sobretudo, aquelas que têm sido defendidas que os professores universitários, além do conhecimento específico, precisam ter um corpo de conhecimentos pedagógicos que potencialize a aprendizagem dos alunos em formação, ancoramos uma das delimitações desse projeto: conhecimentos pessoal e prático dos professores universitários que têm como profissão *ser professor*. Não estudamos os profissionais autônomos que estão na docência universitária.

Noutras palavras, indicamos como pressuposto básico que a raiz dos conhecimentos do professor não se encontra fincado único e exclusivamente na formação inicial, mas no processo

⁸ Utilizaremos esse termo quando referir ao sujeito que por formação teve a profissão professor como opção. Como se sabe, muitos dos sujeitos que se envolvem com a docência universitária não são professores formados em cursos de licenciaturas.

contínuo e dinâmico em que se realiza a docência, nas socializações profissionais, nas relações e interações que construímos com os sujeitos, nos contextos sociais, econômicos, políticos e culturais de atuação e inserção profissional. Não estamos interessadas em compreender a formação inicial como possibilidade de aprendizagem, aplicação, reprodução e transferência de conhecimentos para os professores, mas como um dos complexos momentos formativos, peculiar à profissão professor.

Além disso, buscamos aprofundar e compreender melhor as identidades dos professores entrevistados, buscando mobilizar estudos mais específicos de Claude Dubar (2005, 2006) que nos mostra a dinâmica da socialização profissional e das identidades sociais.

Esse movimento que envolve a docência impulsionou e motivou as escolhas teórico-metodológicas do trabalho investigativo. As escolhas metodológicas seguem descritas no item metodologia; as teóricas, em meio às análises desenvolvidas e explicitadas no item de resultados e discussões da pesquisa.

2 Objetivos

Investigar o conhecimento pessoal e o conhecimento prático do professor por profissão que atua em cursos de licenciaturas oferecidos por uma instituição pública de ensino superior;

Compreender de que maneira o conhecimento pessoal e o conhecimento prático do professor por profissão significam e influenciam a sua docência na formação de professores.

3 Metodologia

Importante dizer da concepção de pesquisa narrativa que norteou a investigação. Tomamos a narrativa como técnica de uma pesquisa com inspiração fenomenológica, buscando desenvolver, em tom reflexivo, as interpretações das narrativas dos professores das licenciaturas, na tentativa de articular os conhecimentos e experiências narrados por eles com o referencial teórico-conceitual da profissão docente.

Assim, nos colocamos como pesquisadoras participantes no diálogo com os sujeitos desse subprojeto: professores por profissão que trabalham nos cursos de licenciaturas oferecidos. Identificamos⁹ 14 cursos de licenciaturas presenciais em Vitória, sendo: Artes Visuais, Música, Educação Física, Pedagogia, Química, Física, Matemática, Geografia, História, Filosofia, Ciências Sociais, Ciências Biológicas, Letras Inglês e Letras Português. Interessou-nos trabalhar

⁹ Esses dados foram obtidos por intermédio de uma professora membro da Comissão de Ensino do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE).

com o total das licenciaturas presenciais no campus de Goiabeiras, ou seja, 14 cursos distribuídos em 16 Departamentos, pertencentes a cinco Centros, a saber: Centro de Artes, Centro de Educação Física e Desportos, Centro de Educação, Centro de Ciências Exatas, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

Nossa estratégia para chegar aos professores, 16 professores, um por departamento, foi fazer uma visita aos chefes dos departamentos dos Centros, a fim de expor a proposta da pesquisa. Nessa visita, às vezes, em contato somente com as secretárias dos departamentos, deixamos uma cópia do projeto em mãos e uma carta-convite a ser repassada aos professores, cujos critérios de seleção foram: ser professor formado em licenciatura, que esteja atuando preferencialmente em cursos de licenciatura; ser professor ingressante a partir dos últimos concursos públicos, realizados pós 2006; ter interesse em colaborar com a investigação.

Após listagem completa oferecida pelos departamentos, constando os professores que atenderam aos critérios pré-estabelecidos, realizamos os sorteios com a possibilidade de suplência, de um professor de cada curso, com exceção dos cursos de educação física e pedagogia, que por contar com mais de um Departamento, tiveram mais de um professor escolhido.

Em seguida, entramos em contato com cada professor selecionado e marcamos uma primeira conversa individual para a exposição da pesquisa e entrega do roteiro autogerador que pretendíamos abordar na entrevista. Tivemos oito professores colaboradores que, de maneira gentil e receptiva, contou um pouco das suas histórias de vida relacionadas com a docência. Algumas vezes, foi necessário realizar mais de um encontro com o mesmo professor para dar continuidade às escutas das histórias de vida e de trabalho. Paralelo a esse trabalho demos início as transcrições das narrativas e posteriormente, encaminhamos as entrevistas transcritas aos professores entrevistados via endereço eletrônico para, se necessário, fazer alguma modificação.

4 Análise Interpretativa

Ao analisar as histórias de vida e de trabalho narradas pelos oito professores colaboradores identificamos algumas possibilidades interpretativas, como dissemos, intimamente ligadas ao contexto de vida e de trabalho dos mesmos: a) gerações familiares e processo de escolarização; b) experiências de formação; c) experiências de exercício profissional; d) os trabalhos do trabalho docente; e) As identidades dos docentes do ensino superior em foco.

Gerações familiares e processo de escolarização

Em análise: baixa escolarização dos pais; influência familiar insignificante no que diz respeito a opção pelo magistério; infância e início do processo de escolarização em cidades do interior e/ou no meio rural; pouca influência da escola e/ou de professores na escolha profissional.

Notamos uma fala de unanimidade dos professores colaboradores da pesquisa quanto a não escolarização da maioria dos pais. Em função desse histórico familiar de certo estranhamento com a escola ou com estudos, também percebemos que os professores, traduzem nas entrevistas, um misto de sentimentos pessoais de satisfação, vitória e surpresa com o que conseguiram conquistar ao longo da vida.

Não se tratam de trajetórias escolares pouco prováveis, se considerarmos os inúmeros estudos realizados que confirmam as licenciaturas como aqueles cursos de formação profissional que mais recebem os filhos das camadas menos privilegiadas da sociedade brasileira, mas certamente dizem respeito a trajetórias que “chegaram longe demais” se considerado o conjunto de disposições vividas. Nesse sentido, vale retomar a noção de *habitus* individual de Bourdieu (1994), quando diz que apesar das disposições que se sobrepõem, advindas das situações sociais, é possível engendrar práticas que podem se diferenciar daquelas que são consideradas as mais comuns e previsíveis em uma dada situação social.

Com essa noção de *habitus* individual, pudemos compreender melhor porque, mesmo levando em conta o fato de a maioria dos professores ser proveniente de famílias de baixa renda e de pertencer a famílias nas quais os pais possuem nenhuma ou baixa escolaridade, os professores trilharam caminhos e trajetórias de vida diferentes do previsível. Ser proveniente de famílias de baixa renda com pouca escolaridade, não determinou que os professores acomodassem, ao contrário, parece ter estimulado a busca por ampliação do horizonte econômico e cultural familiar.

Também é interessante notar a recorrência de professores que viveram suas infâncias e, em decorrência, suas vidas escolares em cidades do interior e/ou no meio rural. Esse fato parece ter a ver com a baixa escolaridade dos pais, ao mesmo tempo em que parece estar relacionado com a trajetória de sucesso dos filhos que chegaram ao ápice da carreira, culminando com a conquista da titulação de doutor.

Em referência a outra instituição também presente nas vidas dos professores, a escola, foi interessante perceber que quando solicitamos lembranças sobre a mesma, somente dois professores trouxeram elementos significativos vividos no transcorrer do ensino fundamental que lhes influenciaram a serem professores. Em ambos, não a escola em si, mas os ex-professores foram lembrados por meio de uma única expressão: “fantásticos”. “Basicamente, um professor em especial que dava aulas fantásticas e meio que obrigava a gente a não aceitar tudo que era imposto, a questionar tudo... esse professor era um professor de Matemática, talvez

até eu tenha escolhido Matemática por isso (...) eu achava fantástica a maneira como ele ensinava e eu queria ser igual a ele” (Professor Colaborador M).

Nesse caso, não é demais enfatizar a idéia amplamente divulgada nas pesquisas sobre docência, de que parte significativa dos professores vincula suas práticas a modelos ou referências vividas anteriormente à formação profissional, quando da passagem pelo ensino básico. Cabe indagar, então, por que no caso da lembrança de oito professores, apenas dois terem mencionado algo significativo relacionado com o fato de terem escolhido e de permanecerem na profissão? Os demais professores colaboradores da pesquisa não negaram, mas não citaram a escola ou ex-professor como referência maior da escolha profissional ou mesmo de influência na docência que exercem hoje.

Experiências de Formação

Em análise: despertar para a profissão no decorrer do curso; ingresso no curso para ser professor e inversão de caminho; envolvimento com a pesquisa; conhecimentos mobilizados no currículo de formação.

Contrariando alguns estudos (PEREIRA, 1998; LÜDKE, 1994; LÜDKE, 1996), que evidenciam a impotência da formação profissional no campo das licenciaturas, cujos desafios perpassam pela falta de articulação entre teoria e prática e de unidade no processo de formação; dicotomia entre formação específica e formação pedagógica; necessidade de construção de uma sólida formação aliada ao compromisso social do professor como intelectual crítico e agente de transformação social; necessidade de políticas públicas que integrem Estado, instituições formadoras e instituições que contratam profissionais da educação; e importância da interdisciplinaridade no processo de formação docente; pode-se dizer, por meio das narrativas dos professores colaboradores, que a formação inicial fez a diferença.

Foi comum nas narrativas a memória de que antes do curso superior os professores não eram considerados alunos “brilhantes,” e que o curso fez com que despertassem para os estudos. Um dos fragmentos que ilustram isso foi: “(...) nunca fui aluna dez, nove, nunca fui esse tipo de aluna no ensino fundamental e médio. Mas, quando entrei na faculdade eu me tornei aluna dez. Eu me apaixonei pelo curso, me apaixonei pelas disciplinas, me envolvi mesmo e aí eu digo que foi a melhor opção” (Professora Colaboradora L).

Esse “encantamento” pelos diferentes cursos de origem fez com que os professores se envolvessem com pesquisas. Foi, inclusive, o principal elemento que os levou a prosseguir com os estudos após a formação inicial, mesmo considerando que nenhum deles tenha indicado continuidade nos referidos objetos de estudos das pesquisas realizadas na iniciação científica, no trabalho de conclusão de curso, no mestrado e no doutorado.

Se por um lado, esse envolvimento com a pesquisa foi importante para os professores em formação, sobretudo, se considerado a trajetória acadêmica; por outro lado, influenciou bastante no afastamento da percepção do que era formar-se professor e da constituição de uma identidade docente.

Dessa forma, os saberes que compõem a docência (PIMENTA, 2002), a experiência, construída e desenvolvida ao longo da carreira a partir da prática e dos saberes pessoais dos professores; o conhecimento, que significa o objeto de ensino de cada área disciplinar; e o saber pedagógico, relacionado com a melhor forma de levar o aluno a aprendizagem; foram sobrepostos aos objetos específicos de investigação das pesquisas desenvolvidas no decorrer do curso.

Experiências de exercício profissional

Em análise: tornar-se professor no exercício da profissão; ser e estar na profissão; dilema entre ser pesquisador e ser professor; referências anteriores.

As experiências de formação, muitas vezes, associadas a conhecimentos específicos das áreas e afastadas de conhecimentos pedagógicos, impactaram no exercício profissional. De que modo? Principalmente, quando do significado que cada professor confere à atividade docente, a partir dos seus valores, crenças, angústias, anseios e da recorrência apontada por vários estudos no campo da docência, do tornar-se professor sendo professor, ou seja, tornar-se professor no exercício da profissão.

Esse tornar-se professor na caminhada é perfeitamente compreensível, como dissemos anteriormente, se pensado do ponto de vista da socialização profissional, o processo contínuo e dinâmico em que se realiza a docência, nas relações e interações que construímos com os sujeitos, nos contextos sociais, econômicos, políticos e culturais de atuação e inserção profissional. Entretanto, cabe analisar de qual lugar esses professores falam.

Vimos que muitos indicaram experiências negativas com a docência na educação básica, e apostaram na continuidade dos estudos como estratégia para “refugiar” em outro lugar, hipoteticamente, mais valorizado. Seria uma espécie de um não lugar – pesquisador, contido em um lugar – professor de ensino superior: “O mestrado assim, eu queria me tornar um pesquisador e tinha consciência disso, eu não sabia bem o que era ser professor” (Professor Colaborador H).

Essa idéia de ser pesquisador surgiu em várias narrativas. Citamos, por exemplo, um outro professor: “Acho que o que me segurou na área, o lado científico da área, e essas iniciações me deram a oportunidade de produzir conhecimento, de vivenciar esse mundo da produção do conhecimento, como eu gosto muito de conhecimento, consegui fazer um vínculo que pra minha

graduação, considerada extremamente forte, consegui. Por exemplo, produção de artigo de nível internacional Quallis (...) então vi na profissão de professor de curso superior essa única oportunidade de ensinar algo que eu gostava, ser professor e cientista. Então, pra eu ser cientista e ser professor, só conseguia sendo numa instituição de nível superior pública” (Professor Colaborador E).

As referências anteriores vividas no decorrer da formação profissional, sobretudo aquelas relacionadas com professores que foram fixados como bons professores, também chamaram a nossa atenção. Nesse sentido, corrobora-se a tese de que o professor realiza em sua prática docente, conscientemente ou não, muito do que ele vivenciou no seu processo formativo.

Os trabalhos do trabalho docente

Em análise: sobrecarga de trabalho; sofrimento do trabalho docente.

Todos os professores, sem exceção, quando não denunciaram, demonstraram uma sobrecarga de trabalho cotidiano.

Essa sobrecarga de trabalho tem sido tratada por alguns estudiosos da educação superior no Brasil como intensificação e precarização do trabalho docente, materializada pelo excesso de carga horária, ambientes insalubres, desvalorização do ensino, mercantilização das atividades de ensino, pesquisa e extensão, avaliação exclusivamente quantitativa do trabalho docente, dentre outras (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009).

Quanto ao sofrimento no trabalho docente, para além do dia-a-dia tumultuado, vimos que está intimamente relacionado com questões vividas nas aulas e nas relações com os alunos, nem sempre dizem respeito somente com a aprendizagem ou não de algum conteúdo da disciplina.

Tanto a questão mais objetiva de sobrecarga de trabalho, quanto a questão subjetiva de sofrimento, parecem afligir os professores.

A partir da análise acima, buscamos analisar melhor a identidade dos professores entrevistados buscando mobilizar estudos mais específicos de Claude Dubar (2005, 2006) que nos mostra a dinâmica da socialização profissional e das identidades sociais.

Chamou-nos a atenção a noção de Dubar sobre identidade, especialmente quando diz que:

[...] a identidade de uma pessoa é o que ela tem de mais valioso: a perda de identidade é sinônimo de alienação, sofrimento, angústia e morte. Ora, a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no nascimento: ela é construída na infância e, a partir de então, deve ser reconstruída no decorrer da vida. O indivíduo jamais a constrói sozinho: ele depende tanto dos juízos dos outros quanto de suas próprias orientações e autodefinições. A identidade é produto de sucessivas socializações. (DUBAR, 2005)

Sabendo que o professor atua em diferentes contextos é inquestionável o fato de que sua identidade seja modificada/reconstruída pelos ambientes de socialização no qual vivenciam. Assim nos confirma Erikson (1997), quando diz que a identidade nunca é instalada e acabada e que os indivíduos passam por crises de identidade ligadas ao ego.

Tratando-se da identidade dos professores, percebemos um processo bem interessante, pois ocorre uma (re)construção da identidade desses sujeitos, que se inicia na formação e perpassa pela atividade docente, assim como nos diz Pimenta e Anastasiou (2008), conforme suas representações, seus saberes, suas angústias e anseios, o sentido que tem em sua vida o ser professor, os desafios e sujeitos que interagem no seu cotidiano. De acordo com Claude Dubar, são esses processos de socialização que constroem os indivíduos.

Nesse sentido e a partir dessa ideia de mutação, buscamos entender melhor, a seguir, a identidade dos sujeitos colaboradores a partir da análise sociológica das relações profissionais, delimitada a produção de Claude Dubar – “A socialização: construção das identidades sociais e profissionais” e “A Crise das identidades: A Interpretação de uma Mutação” nos quais expõe algumas categorias que são “tomadas” aqui com fins ao desenvolvimento de um ensaio de análise.

As identidades dos docentes do ensino superior em foco

Em análise: os pertencimentos, as rotulagens e os desvios.

Dubar traz conceitos importante tais como: identidade para si; identidade para o outro; rotulagem e desvios.

A identidade que uma pessoa constrói para si próprio, o que ela deseja ser, a identidade reivindicada pela própria pessoa, recebendo o nome de atos de atribuição caracteriza a identidade para si. A identidade para o outro é a idéia que o outro tem sobre determinada pessoa, quando o outro classifica alguém como membro de determinado grupo. Trata-se por rotulagem quando as pessoas recebem uma intimação, direta ou indiretamente para seguir a carreira dando continuidade a tradição familiar, e podem aceitar essa rotulagem ou recusá-la, caso não tenha aceitação, a própria pessoa se identifica em outro grupo de trabalho, no caso, podendo se constituir em um desvio, “(...) de facto, pode-se sempre aceitar ou recusar as identidades que nos são atribuídas. Podemos identificar-nos duma outra forma que não a dos outros” (DUBAR, 2005, p. 9). Pertencimento caracteriza-se pelo reconhecimento de uma pessoa em fazer parte de determinado grupo. Se identificar, nesse caso com uma profissão, independente se na infância, durante o curso ou na fase adulta.

De uma amostra de oito professores, percebemos as rotulagens e desvios nas narrativas de quatro sujeitos, sendo por mobilizados diferentes motivos: questão financeira, tanto no âmbito da família possuir alto poder aquisitivo; quanto do contrário, o sonho de ter uma qualidade de vida melhor que os pais ou mesmo o incentivo dos pais para que os filhos tenham uma vida melhor; a falta de interesse no trabalho desenvolvido pela família.

Constatamos um desvio na fala de uma professora entrevistada, que sofreu a pressão da sociedade por ter os pais médicos e ter escolhido ser professora de Biologia, com grau de remuneração e valorização social inferior a medicina, sendo que essa decisão foi marcada pelo próprio incentivo dos pais.

Na estória de vida dessa mesma professora, percebemos certa pressão social do seu círculo de amizades, intitulado antecipadamente a sua carreira profissional para área médica, dando continuidade à profissão dos pais, nesse caso, agregou-se à professora uma identidade externa atribuída pelos outros. Dubar nos confirma dizendo que “Cada um é identificado por outrem, mas pode recusar essa identificação e se definir de outra forma” (DUBAR, 2005, p. 137).

A professora recusa essa identidade externa, mantendo a postura de continuar com foco no curso escolhido, independente da rotulagem imposta, e da comparação financeira que foi posta entre as duas profissões, essa atitude foi diretamente influenciada pela postura dos pais, que mesmo possuindo poder aquisitivo, não faltaram com incentivo para que os filhos seguissem a carreira que lhes identificassem: uma professora e um engenheiro.

Identificamos outro professor em condições semelhantes a da professora, na qual a família atuava na área jurídica, com bom poder aquisitivo e o professor decidiu seguir uma carreira bem diferente e menos valorizada que a tradição da família: ser professor de Educação Física.

Uma escolha que foi bastante contestada pela minha família, eu venho de uma família, de uma tradição de pessoas é (...) é (...) formadas em direito, é(...) é (...) meu avô foi juiz, meu pai é procurador do Estado, meus tios todos na área de Direito e a expectativa que pesava sobre mim era que essa, que eu fizesse Direito e quando eu anunciei que iria fazer Educação Física foi uma decepção pra família né?! Olha bem onde você vai se meter, você num vai ser bem sucedido profissionalmente, financeiramente então houve um (...) um (...) bastante restrição por parte da minha família em relação a minha escolha, mais eu teimei, era aquilo que eu queria, só pensava naquilo, resisti essa (...) essa imposição da família e fui fazer o curso de Educação Física. (Professor colaborador E)

No caso desse professor, não houve incentivo familiar, houve contestação por estar saindo da tradição familiar, para atuar em uma profissão com baixa remuneração e menos valorizada socialmente.

Percebemos que em ambos os casos, a questão de maior preocupação daqueles que cercavam esses sujeitos era de caráter financeiro e a maior motivação desses professores em resistir a imposição proposta foi a identificação por outra profissão, a vontade em trabalhar naquilo que realmente os interessavam, naquilo que eles acreditavam que seriam bons, independente da remuneração.

A identificação com a profissão é algo importante para o bom desempenho da mesma, e esse foi um fator evidente nas entrevistas.

Também houve casos bastante significantes onde a família tentou interferir nas trajetórias não por pertencer a uma profissão específica, mas por indicar uma opção mais pragmática para os filhos.

(...) quando terminei a 8ª série eu decidi que eu ia fazer magistério do ensino médio, pra desespero de metade da família. Mamãe... queria que eu fizesse escola técnica e papai tava bom qualquer coisa [...] podia parar na 8ª série e ficar no bar que ...já tava de bom tamanho porque o negócio era continuar o bar da família. Mamãe não! Vai fazer escola técnica por que escola técnica era garantia de futuro na década de 8, a escola técnica era garantia de futuro. (Professor colaborador P1)

A mãe possui uma visão de que o filho deveria seguir um caminho melhor que o deles, pela falta de oportunidade que tiveram nos estudos, nesse caso os pais não ultrapassaram o ensino fundamental. Do magistério esse professor prosseguiu para o curso superior de Pedagogia e deu sequência a outros conflitos dentro de casa, agora não mais por escolha profissional, mas por questões preconceituosas.

(...) Sempre tive muitos enfrentamentos, muitos enfrentamentos, nesses 20 anos de profissão. Enfrentamentos pessoais do tipo... enfrentar pai, enfrentar tio que achavam que é...dá aula de 1ª a 4ª série era coisa pra viadinho, coisa pra bichinha (...)
(Professor colaborador P1)

Mesmo com o crescimento profissional, esse professor enfrentou problemas para seguir a profissão escolhida, diferentes daqueles enfrentados pelos professores anteriores.

Notamos outro diferente dos citados, onde não conseguimos captar a posição familiar na narrativa, mas vimos que o sujeito também não deu sequência a profissão que a família desenvolvia ao longo de muitos anos.

(...) o meu bisavô, meu avô e meu pai era uma família de pedreiros e eles tradicionalmente se especializaram em construir igrejas, então assim, eles vieram do interior de São Paulo, ali da região do Ribeirão Preto, então a família toda tem a (...) essa vocação profissional vamos dizer assim, quase todos se tornaram pedreiros, mestres de obra, (...) (Professor colaborador H)

A tradição familiar foi rompida, mas não percebemos nenhum tipo de imposição, mesmo porque sempre que foi solicitada a ajuda desse professor ele esteve presente no trabalho ajudando o pai, mas sem a pressão de ter que dar continuidade a profissão de pedreiro, como era tradição.

Parece que podemos identificar os casos mencionados como característicos de desvios, pois receberam rotulagens e não aceitaram, decidiram seguir um caminho diferente do proposto pela família, seja por não se identificar com o trabalho realizado, ou por buscar uma vida financeira melhor.

Importante dizer que em nenhuma das narrativas, houve arrependimento com relação a profissão escolhida.

Também encontramos casos de rotulagens que foram aceitas, na qual a professora não tinha interesse inicial na profissão magistério, mas em certo momento alguém a rotulou como uma boa professora e ela acabou aceitando e se identificando com a profissão.

Em um primeiro momento observamos a escolha dessa professora “acontecendo” em sua vida, sem prévia intenção ou vontade, como podemos perceber:

Na verdade me tornar professora foi algo, foi algo muito refletido, e muito engraçado isso, como é que é, a vida de professora, a minha construção foi algo que se tornou assim, muito sem, sem, sem nunca ter pensado sobre isso (...) (Professora colaboradora P2)

E posteriormente, por ter uma formação política incentivada pelo pai, com muita leitura, teve interesse em fazer o curso de História, mas manteve a postura de não ser professora, a única intenção era ser pesquisadora, era se aprofundar em questões políticas.

O ser professora ainda era algo distante na vida dessa colaboradora, que passou a ser incorporado quando decidiu fazer um curso de licenciatura e recebeu a rotulagem de “boa professora”, passando a vivenciar na prática, tendo uma maior afinidade com a profissão, incorporando a identidade que lhe foi sugerida.

(...) e quando eu cheguei aqui, eu cheguei aqui e fui fazer pra licenciatura que eu não tinha feito, quando eu fiz vestibular pra licenciatura eu (...) eu entrei na sala de aula, o meu professor falou assim: - você nasceu pra ser professora, o professor que era o Atila, se ele esta vivo deve lembrar de mim até hoje, e disse: - você nasceu pra ser professora”, ele viu que eu tinha uma naturalidade na sala de aula e era uma coisa assim, que eu nunca tinha pensado em ser professora, e eu fui gostando (...) (Professora colaboradora P2)

O desvio da professora não ocorreu devido a influência familiar, mas em função de um certo contexto pessoal e da influência de um professor no decorrer do curso de licenciatura, o que parece uma contradição com o que a mesma pensava no início da formação, sobre a falta de interesse em seguir a carreira de professora. A partir da intervenção desse professor e em conjunto com as experiências obtidas ao longo do curso, passou a se reconhecer dentro da profissão.

Na produção de Dubar a identidade além de ser construída ao longo do processo, pode ser modificada e reconstruída, também, a partir de relações que são estabelecidas. Como ele diz,

(...) o fato de ser reconhecido em seu trabalho, de travar relações – mesmo conflituosas – com os outros e de poder se empenhar pessoalmente em sua atividade é, ao mesmo tempo, construtor de identidade pessoal e de criatividade social. (DUBAR, pg. XXII, 2005)

Sendo assim, notamos a identidade da professora ser modificada e estabelecida nesse processo. À medida que travava relações, ela se reconhecia professora a partir da intervenção de outra pessoa, ela passa a ter um sentimento de *pertença* com a profissão, ocorreu a identificação com uma profissão que estava fora de seus planos. Dubar (2005) também nos explica, “(...) é pela e na atividade com os outros, o que implica um sentido, um objetivo e/ ou uma justificação, uma necessidade, que um indivíduo é identificado e levado a endossar ou a recusar as identificações que recebe dos outros e das instituições.”

O pertencimento esteve presente na fala de todos os oito professores; em cinco narrativas o sentimento de pertencimento aparece desde a infância, em duas outras o pertencimento foi sendo construído no decorrer do curso, e em uma última narrativa, nas relações profissionais que o professor teve no exercício da profissão. Esse tornar-se professor na caminhada é perfeitamente compreensível, se pensado do ponto de vista da socialização profissional, o processo contínuo e dinâmico em que se realiza a docência, nas relações e interações que construímos com os sujeitos nos contextos sociais, econômicos, políticos e culturais de atuação e inserção profissional.

5 Referências Bibliográficas

- André, Marli (2004). Pesquisa, formação e prática docente. In: André, Marli (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas, SP: Papirus, p. 55-67.
- Bourdieu, Pierre (1994). Gosto de classe e estilos de vida. In: Ortiz, Renato. *Pierre Bourdieu*. São Paulo: Ática, p. 82-121.
- Dubar, Claude (1997). *A Socialização: Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Editora Porto.
- Lacerda, W. M. G. (2006). *Famílias e filhos na construção de trajetórias escolares pouco prováveis: O caso dos iteanos*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense.
- Ludke, Menga (1994). A pesquisa na formação do professor. In: Anais Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 7, Goiânia.
- Pimeta, Selma Garrido; Anastasiou, Léa G. C. (2002). *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez Editora.
- Pimenta, Selma Garrido (2000). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: Pimenta, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, p. 15-34.
- Sguissardi, Valdemar; Silva J. R. S. (2009). *Trabalho intensificado nas federais: Pós-graduação e produtivismo acadêmico*. São Paulo: Xamã.