TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO E PROFISSIONAIS DE ALUNAS DO CURSO DE PEDAGOGIA

Ângela Maria Martins
Universidade Católica de Santos
Fundação Carlos Chagas
ange.martins@uol.com.br

Introdução

Este texto[1] discute dados obtidos em pesquisa que se dedica a analisar trajetórias de formação e profissionais de alunas do curso de pedagogia de uma universidade confessional e comunitária brasileira. Esclareço, inicialmente, que estudos relevantes sobre a constituição e desenvolvimento de trajetórias sociais e formas identitárias são encontrados no campo da sociologia do trabalho (Dubar, 1998; Castel, 1998). Acrescente-se ainda que, estudos recentes que analisam as inserções escolares, sociais e profissionais 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 de vida 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 constituído por etapas transitórias que inclui a formação em contextos formais e informais e a constituição de trajetórias ocupacionais de transição.

Nesse sentido, estabelecer um diálogo profícuo desse horizonte teórico com o campo de formação de professores não é tarefa fácil, porém,

[1] Integra o projeto temático "Representações Sociais sobre o Trabalho Docente", do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais, da Fundação Carlos Chagas. Tomando como premissa os fundamentos do referido projeto, considera que as representações sociais envolvem a compreensão do processo de construção do compartilhamento social (cognitivo e emocional) e da produção de significados e sentidos do trabalho de professor. Embora o estudo tenha como foco abordar as representações sociais que alunas do curso de pedagogia têm sobre seu futuro trabalho, todas as entrevistadas já trabalham, dessa forma, seria imprudente, do ponto de vista metodológico, desconsiderar as referências à vida profissional.

acredito ser possível e necessário o compartilhamento de diversos olhares das ciências humanas e sociais para a ampliação do debate na área.

É preciso assinalar, também, que a inserção de novos temas e questionamentos sobre o trabalho do professor bem como sobre as relações de ensino e de aprendizagem exige, cada vez mais, a implementação de estudos que lançam mão de referenciais constituídos em diferentes campos do conhecimento: didática, sociologia, psicologia, história, filosofia, antropologia, política. Assim, a constituição de um campo de estudos na área de educação que utilize a teoria das representações sociais nas investigações sobre formação do professor é recente e têm constituído a preocupação de inúmeras pesquisas, conforme analisam Menin, Shimizu (2006). Tendo em vista os problemas que permeiam qualquer campo de investigação que se proponha a lançar mão de diferentes perspectivas metodológicas, as autoras apontam alguns equívocos que ocorrem nesses estudos, invariavelmente relacionados à ausência de profundidade das investigações: falta de verificação de ancoragem das representações; poucas comparações entre conhecimentos do senso comum, as representações e os conhecimentos escolares; priorização de descrição e classificação das representações obtidas em questionários e entrevistas em detrimento da realização de análise estrutural, isto é, não são explorados conteúdos e processos cognitivos das representações; falta de utilização de análise fundamentada nas perspectivas da antropologia e da sociologia; ausência de trabalhos longitudinais e a tendência a trabalhos mais descritivos que explicativos.

Dessa forma, sabendo das dificuldades e dos riscos inerentes à implementação de estudos dessa natureza, procurei estabelecer algumas proximidades (bem como respeitar os distanciamentos teórico-metodológicos) da área de ciências sociais com a teoria das representações sociais, tomando como ponto de partida uma perspectiva weberiana, ao considerar que o conhecimento (constituído e constituinte ao longo do percurso formativo), não é mera "reprodução ou cópia integral da realidade, tanto no sentido da extensão, como da compreensão (...)" (Freund, 1975: 34).

Notas metodológicas

No atual processo de reestruturação das condições de produção material e simbólica da vida, alguns pesquisadores da 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 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, conforme assinala Dubar (1998).

Em resumo, novos olhares indicam que as relações entre identidade e trabalho devem ser redimensionadas, com base na introdução das questões que afetam a constituição das subjetividades e apontam para a evidência do estudo das representações sociais, dos discursos que fundamentam as atribuições de significados e da análise do imaginário social. De acordo com Dubar (1998, p: 13), outros estudos, ainda, procuram articular a análise das categorizações mais ou menos oficiais ou mais informais com a das trajetórias interpretadas subjetivamente. Segundo o autor, qualquer trajetória individual pode ser analisada de duas perspectivas: objetivamente, "como uma seqüência de posições" ao longo da vida e no âmago das estruturas institucionais; subjetivamente, "como uma história pessoal cujo relato atualiza visões de si e do mundo". Nesse sentido, algumas dessas pesquisas procuram relacionar trajetórias subjetivas com mundos vividos, organizados em torno de categorias específicas e oriundas da análise de relatos biográficos, e propõem a noção de formas identitárias. Dubar (1998) defende o ponto de vista de que tanto as posições objetivas (escolares, profissionais etc), quanto as posições subjetivas (falar sobre si mesmo, narrar sua própria história), configuram o processo identitário.

No que diz respeito às pesquisas sobre identidade de professores, Ferreira (2007), afirma que o aspecto relativo às *identidades docentes* poderia ser subdividido em outros dois: o primeiro diz respeito àquele que se ocupa da localização da categoria na divisão social do trabalho, abordando mais propriamente o que se chama de

proletarização/precarização do trabalho docente[2]; 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 através dos modos de subjetivação. Perseguindo esta última perspectiva, este artigo propõe o seguinte questionamento do processo de constituição das trajetórias de formação e/ou profissionais: de que forma a experiência coletiva de alunos (as) envolvidos (as) em processo de formação, possibilita a construção de um conhecimento subjetivo, individual, fruto de elaboração interior, carregada de sentido.

Em outras palavras, ainda, de que forma esses atores expressam conhecimento de sua experiência e como atribuem relevância a aspectos/fatos/situações/acontecimentos na constituição de sua trajetória de formação. Como assinala Moscovici (2005, p: 43) "quando estudamos representações sociais nós estudamos o ser humano, enquanto ele faz perguntas e procura respostas ou pensa e não enquanto ele processa informação, ou se comporta. Mais precisamente, enquanto seu objetivo não é comportar-se, mas compreender".

Moscovici (2003), tomando como ponto de partida o conceito de representação social ou coletiva no pensamento de Durkheim, assinala que a psicologia deve olhar para esse conceito de um ângulo diferente da sociologia. Nessa perspectiva, o autor aponta os quatro pontos a partir dos quais se podem compreender as representações sociais. Primeiro, as representações sociais são racionais, não por serem sociais, mas por serem coletivas, pois um indivíduo isolado jamais poderia ser racional, tendo em vista que o processo de constituição do próprio homem se dá nas relações sociais (em outras palavras, nas relações de alteridade). Segundo, nas ciências humanas e sociais prevalece uma tendência dualista, isto é, ou se adota uma visão do mundo individual ou uma visão de mundo social, muitas vezes, incorporando-se o primeiro, no segundo.

---

[2] De acordo com Ferreira (2007), o texto de Mariano Fernandez Enguita que analisa a profissão docente como semiprofissão, incentivou o desenvolvimento de estudos que discutem se o professorado vem sofrendo redução de autonomia em seu processo de trabalho, de forma semelhante ao que vem ocorrendo com outros ofícios, em especial a partir das últimas décadas do século passado, e as relações disso com a diminuição do *status* e o empobrecimento da categoria. Esse fenômeno teria aproximado os docentes dos demais trabalhadores.

No entanto, o conjunto normativo e de regras sociais de todas as sociedades conduz os indivíduos tanto aos processos de individualização quanto aos processos de socialização, pois, conforme sublinha Moscovici (2003: 13) "não existe sujeito sem sistema, nem sistema sem sujeito". Nesse sentido, temos o terceiro movimento tendo em vista que se constitui um campo de tensão ou de conflito, que marca, também, a constituição das representações sociais (carregadas dessa tensão e que conferem às culturas um sentido, mantendo-se no nível do suportável). Desse modo, a teoria das representações sociais é flexível o suficiente para que perdure enquanto teoria e para que ela possa se modificar em função da diversidade dos problemas e dos fenômenos sociais a serem analisados.

Por último, o autor assinala que as dicotomias nos impedem de olhar para as dissonâncias e conflitos da realidade social em toda sua amplitude. Para apreensão e compreensão dessa tessitura, não há bons ou maus métodos científicos, mas sim, a necessidade de discernimento para se assumir com plena responsabilidade o método mais esclarecedor para o momento histórico de mudanças profundas que afetam a vida contemporânea e, conseqüentemente, a produção das ciências. Contra a fetichização de métodos – sejam experimentais ou não experimentais -, Moscovici assinala não haver garantias para se chegar ao conhecimento.

Em outro campo, Bourdieu (2005a: 83) também sublinha "que, se existe uma verdade, é que a verdade é um lugar de lutas". Na realidade, escolher qualquer objeto de pesquisa já implica em julgamento de valor, tendo em vista que todo (a) pesquisador (a) centra seu olhar sobre tema e objeto considerados mais significativos do que outros. Toda pesquisa qualitativa instaura um processo de intenso relacionamento entre pesquisadores e pesquisados, e esta questão vem sendo tratada no âmbito das discussões sobre método e metodologia de pesquisa. O controle do que comumente se chama *Bias* nas ciências sociais não é tarefa fácil, pois pesquisadores e estudiosos têm que fazer um esforço incomum para conter preconceitos, parcialidades e empatias no decorrer de uma investigação. Não vou entrar na seara do debate sobre pesquisas quantitativas *versus* pesquisas qualitativas (particularmente, sobre a possibilidade de controle de Bias nos surveys), pois como assinala Moscovici (2003:15), a escolha por

métodos de observação e de análise qualitativa são um "problema de escolha pessoal e não problema epistemológico".

Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2005b: 10), ao escreverem sobre a profissão de sociólogo, assinalam que aqueles que ficam presos ao banco do catecismo metodológico correm o risco de dissociar método (ou teoria) das operações de pesquisa, ou entre teoria e método ou entre teoria e teoria. Lembrando Poincaré e sua premissa - os fatos não falam -, os autores sublinham que a maldição que pesa sobre sociólogos e seu jeito de fazer ciência seja o fato de lidarem com sujeitos que falam e ocupam um determinado espaço social.

Sem a pretensão, ainda, de entrar no campo da discussão da chamada "problemática construtivista" (Corcuff, 2001), reconheço que, por ser este um campo de pensamento que contém tendências heterogêneas que tratam de questões diversas (constituído por teóricos que têm itinerários diferentes entre si, recursos conceituais e utilização de métodos também diferentes entre si), pode-se encontrar nesse horizonte teórico, alguns referenciais que ajudam a iluminar o percurso teórico-metodológico escolhido.

Nesse sentido, a noção das realidades sociais apreendidas como construções históricas e cotidianas de atores individuais e coletivos, fez com que eu me apoiasse no seguinte tripé proposto por Corcuff (2001): a) não se pode nunca perder de vista a noção de historicidade, pois a realidade social é construída a partir do passado, com todas as suas peculiaridades; b) o passado é reproduzido, apropriado, deslocado e transformado, ao mesmo tempo em que novas formas sociais são inventadas nas práticas cotidianas; c) o passado e a vida cotidiana constituem um campo de possibilidades abertas sobre o futuro. Tendo em vista essa perspectiva histórica, 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 (2001:18) chama a atenção para as dificuldades que permeiam o campo das ciências sociais, particularmente para os

pesquisadores que tentam sair das armadilhas dos caminhos metodológicos balizados quando procuram dar conta, no plano conceitual, das relações entre os aspectos subjetivos e objetivos do mundo social. Na construção do objeto de pesquisa, quando procuram estabelecer passagens entre o "ponto de vista exterior do observador sobre o que ele observa e as maneiras como ele percebe e vive o que faz no curso de suas ações", o que exige uma reflexão sociológica. Considerando essas dificuldades, procurei integrar ao processo de construção do objeto uma reflexão sobre minha própria relação com ele, nos moldes propostos por Bourdieu (2005a).

Ao analisar o *habitus* na profissão do sociólogo, o autor salienta que esse sistema de esquemas mais ou menos transponíveis ou mais ou menos controláveis, "é simplesmente a interiorização dos princípios do conhecimento sociológico" (Bourdieu, 2005b: 14), 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 (2005b:14) 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 aproximações possíveis de referenciais sociológicos com a área de educação. Nesse sentido, parti do pressuposto de que 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 profissionais, pois é através do processo comunicativo (social) que os sujeitos revelam o que pensam (crenças, ideologias, representações) ou dissimulam o que pensam, sentem e acreditam (Moscovici, 2005).

Os pressupostos que embasam o conceito de narrativa de vida, neste estudo, estão fundamentados no pensamento de Bourdieu (2005a: 75) quando este autor, ao analisar o que denomina de "ilusão biográfica", compara as 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 algumas pesquisas realizadas por etnólogos e sociólogos, inscritas ainda no horizonte positivista, baseados na idéia de que toda vida é uma história que tem início, "prossegue em etapas e terá um final, uma realização, um *telos"*. Nessa perspectiva, 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".

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, 2005a: 81).

A constituição de trajetórias: um debate possível

Na fase exploratória, utilizou-se um questionário 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. A participação dos (as) alunos (as) foi voluntária. Desse modo, responderam ao questionário 99 sujeitos, sendo: 17 alunos do curso de 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 idéias 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 processados e analisados especificamente para este trabalho e após essa etapa, realizou-se grupo focal com 13 estudantes de pedagogia. Na fase exploratória verificou-se que todas são do sexo feminino e sua faixa etária está entre 17 anos e 41 anos ou mais, constituindo dois grupos etários: grupo 1 - faixa etária entre 17 a 23 anos; grupo 2: faixa etária entre 24 a 41 anos ou mais. Verificou-se, ainda, que a escolaridade dos pais das alunas do grupo 1 é mais elevada que a do grupo 2, porém o rendimento mensal familiar é o mesmo para ambos os grupos etários. A maioria das alunas, de ambos os grupos, mostrou-se animada e sente-se 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 etc). 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 trabalham 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, 2005:7). 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, 2005:11), possibilitando-nos compreender significados que seriam difíceis de manifestar em outra técnica.

Tal escolha também se justifica porque este trabalho não teve como intenção testar hipóteses colocadas previamente, mas apenas compreender a constituição das representações sociais sobre o trabalho docente de futuras professoras. Como discute Jovchelovitch (2000), é possível estabelecer algum nexo entre os grupos focais e a sociedade pensante proposta por Moscovici (1984), pois, 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.

As alunas que participaram do grupo focal 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 as alunas 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 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 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 etc).

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, porém, 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, fariam novamente o curso de 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 vem se constituindo num 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 emergem 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 emergentes exigem, atualmente, uma mudança profunda na visão de mundo e no conhecimento que embasa os cursos de pedagogia. Tradicionalmente, o peso das religiões mais tradicionais e de valores relacionados à família (até há pouco tempo atrás, unicelular), configuravam o escopo de uma determinada concepção de mundo. No cenário contemporâneo, as professoras se vêem 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: 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 XX em suas características funcionais: crescimento quantitativo, vínculo empregatício majoritariamente com o Estado e processo de feminização crescente. Conseqüentemente, 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 assinala Villegas-Reimer (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 (2005[a:] 80), 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 "confidência, 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".

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.

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 representações 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 conseqüências 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 (2005a: 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 defrontaram "no mesmo espaço de possíveis".

O espaço de possíveis, porém, no momento atual de profundas transformações no contexto econômico, político, social e cultural nacional e

internacional, provoca um efeito coletivo de desestabilização ou, como assinala Castel (2003), de dessocialização em função do desmoronamento das coberturas sociais constituídas no início da era moderna.

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

Em outras palavras, paradoxalmente, 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", que poderiam ser constrangidas no capitalismo da jaula de ferro, por imposições excessivamente burocráticas de empresas privadas e estatais inflexíveis em seu modo de funcionamento. Como diz Castel (2005), esta é a parte da verdade do discurso que exalta o espírito empreendedor. De outro lado, porém, esse discurso se esquece de apontar a perversidade da mesma situação: agravam-se os níveis de desigualdade econômica, social e diminui as chances de mobilidade social da maior parte dos segmentos de trabalhadores, incluindo-se os professores que se vêem 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 -, insistiram apenas na necessidade de "ampliação de encontros e reuniões tanto na Universidade quanto nas escolas nas quais já lecionam". Segundo todas as entrevistadas, a certeza de que apenas "o curso e um diploma não dariam a necessária qualificação profissional para enfrentar tantos problemas, incertezas e

conflitos no dia a dia de trabalho", fazia com que acreditassem na necessidade de participação mais intensa em reuniões e outros cursos de formação. Esse processo possibilitaria, talvez, 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 faze-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: 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: 18).

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, pp. 10-32, jul/dez.2006.

BOURDIEU, P. **Razões práticas** – sobre a teoria da ação. Campinas; Papirus Editora, 2005a.

BOURDIEU, P., CHAMBOREDON, J. C., PASSERON, J. C. **Ofício de Sociólogo** – metodologia da pesquisa na sociologia. Petrópolis: Vozes, 2005b.

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

CASTEL, R. **A insegurança social** – o que é ser protegido? Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis, Vozes, 1994.

CORCUFF, P. **As Novas Sociologias** – construções da realidade social. Bauru: EDUSC, 2001.

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

DUBAR, C. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. Autores Associados/Unicamp. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 99, 2007, p: 377-399.

FERREIRA, M. O V. Notas sobre as relações entre identidade e sindicalismo docentes. Autores Associados/Unicamp**. Educação e Sociedade**, v. 19, n. 62, 1998, p: 13-30.

FREUND, J. **Sociologia de Max Weber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1975.

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

JOVCHELOVITCH, S. **Representações sociais e esfera pública** – a construção simbólica dos espaços públicos no rasil. Petrópolis: Vozes, 2000.

MENIN, M.S.M., SHIMIZU,A M., LIMA, C.M. Representações sociais de professores como objeto de pesquisa em trabalhos de mestrado e doutorado. **Relatório de Pesquisa**. UNESP/Presidente Prudente, 2007 (mimeo.).

MOSCOVICI, S. Prefácio. IN:GUARESCHI, P., JOVCHELOVITCH, S. (orgs.). **Textos em representações sociais.** Petrópolis: Vozes, p: 7-17, 2003.

_____. **Representações sociais** – investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2005.

REIMERS-VILLEGAS, E. **Teacher professional development**: an international review of the literature. IIPE/UNESCO, 2003.

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