

POR QUE ESCOLHI SER PROFESSOR(A)? UM ESTUDO COM OS(AS) ALUNOS(AS)-BOLSITAS DO PIBID/PEDAGOGIA/CAMEAM/UERN

Jhonnys Ferreira do Nascimento

Graduando do Curso de Pedagogia. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/ UERN

Maria da Conceição Matias

Graduanda do Curso de Pedagogia. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/ UERN

Débora Maria do Nascimento

Docente do Curso de Pedagogia. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/ UERN

Resumo: O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) configura-se como uma política pública de incentivo ao magistério e fortalecimento da profissão docente. O subprojeto PIBID do Curso de Pedagogia, pertencente ao Departamento de Educação (DE) do *Campus* Avançado Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia (CAMEAM), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), tem como objetivo a valorização da docência como base da formação do pedagogo. Este escrito é resultado da análise das 15 (quinze) Narrativas de Vida, primeira atividade de (auto)formação do subprojeto, dos alunos-bolsistas. A pergunta charneira que permeou as análises foi: Por que escolhi ser professor? Utilizou-se a Análise do Discurso como instrumento para a leitura das narrativas. Compreendeu-se que à busca pela melhoria da qualidade de vida, a lógica de destinação profissional atribuída às mulheres, e a influência da família, contribuíram, fortemente, para a escolha da profissão professor.

Palavras-chave: Profissão Docente. Método (auto)biográfico. Escolha profissional.

INICIANDO A CAMINHADA:

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) configura-se, na atualidade, como uma das principais políticas públicas de incentivo ao magistério. Ao propor a união entre Universidade e Educação Básica, possibilitando que os professores já atuantes tornem-se formadores dos alunos dos cursos de licenciatura, o programa fortalece a formação inicial dos graduandos e, ao mesmo tempo, contribui para o desenvolvimento profissional dos docentes, ou seja, para a formação continuada.

É neste sentido de trabalho colaborativo entre professores atuantes e graduandos, que se insere o subprojeto PIBID do Curso de Pedagogia, Departamento de Educação (DE),

Campus Avançado Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia (CAMEAM), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), que possui como principal objetivo a “[...]valorização da docência como base da formação do pedagogo” (NASCIMENTO, 2012, p. 02). Assim, o foco do subprojeto é a “[...]reflexão e a construção dos saberes e práticas alfabetizadoras nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental” (*Idem*, p. 02).

O citado subprojeto tem como tessitura teórica para à formação dos alunos-bolsistas o trabalho colaborativo e reflexivo, tendo em vista as atuais discussões acerca destas teorias na literatura pedagógica (DESGAGNÉ, 2007; IBIAPINA, 2010; NASCIMENTO, 2011; SCHON, 1992). Neste sentido, busca-se a construção de saberes teóricos-metodológicos na/para a prática de alfabetização, nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, utilizando para tanto, o trabalho colaborativo-reflexivo entre graduandos e professores da Educação Básica.

Neste sentido, e visto que, na atualidade, não se concebe a formação de educadores sem a prática da pesquisa, a colaboração é compreendida como “[...]oportunidade igual e negociação de responsabilidades, em que os partícipes têm vez e voz no processo de negociação de sentidos” (IBIAPINA, 2010, p. 04). Interligado com as práticas colaborativas, encontra-se a reflexão que, segundo Nascimento (2011, p. 50), “[...]é uma maneira de encarar e responder aos problemas, uma maneira de ser professor”. Ou seja, tanto a prática de reflexão, como a de colaboração, são fulcros para a investigação e a formação de educadores.

Assim, o subprojeto PIBID/PEDAGOGIA/CAMEAM/UERN, visa à formação dos alunos-bolsistas imersos na prática da pesquisa. Neste interim, a primeira atividade desenvolvida com os graduandos foi à produção na Narrativa de Vida, onde os mesmos iriam relatar suas trajetórias de vida, refletindo sobre o caminho trilhado da Educação Básica ao Ensino Superior. As histórias de vida e, também, o método (auto)biográfico, podem ser concebidas como estratégias pertinentes para a formação de professores, pois “[...]as duas funções do método biográfico, a investigação e a formação, surgem, de fato, como dois eixos fundamentais de qualquer projeto de formação” (FINGER; NÓVOA, 2010, p.26).

Partindo da dialética pesquisa-formação, como eixos do subprojeto, empreendemos uma análise crítico-reflexiva das narrativas de vida dos alunos-bolsistas, visando responder a pergunta: Por que escolhi ser professor? A curiosidade epistemológica (FREIRE, 2010) que nos levou à esta questão, foi as atuais discussões que permeiam os escritos sobre a profissão docente, principalmente no que se refere à identidade e profissionalização do ensino (NÓVOA, 1992, 2007, 2008; VALLE, 2002, 2006; RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004). Acreditamos que o processo de escolha pela docência é influenciado pelo contexto

histórico e geográfico (VALLE, 2002, 2006), assim como, pela lógica de destinação profissional atribuída às mulheres (BUENO, 2005; LOURO, 2000).

O presente estudo insere-se na tessitura da pesquisa qualitativa, onde adotamos a Análise do Discurso, embasados em Orlandi (2007), como instrumento para a leitura das 15(quinze) narrativas de vida dos alunos-bolsistas do PIBID/PEDAGOGIA. Utilizamos os seguintes aportes teóricos: Bueno (2005), Desgagné (2007), Dominicé (2010), Ferrarotti (2010), Finger; Nóvoa (2010), Ibiapina (2010), Josso (2007), Louro (2000), Nascimento (2011), Nóvoa (1992, 2007, 2008), Orlandi (2007), Passeggi (2006) e Valle (2002, 2006).

Profissão Docente: Aspectos históricos

As discussões acerca da profissionalização do ensino tem permeado com intensidade a literatura pedagógica no âmbito nacional, e internacional, evidenciando a necessidade de uma redefinição da docência: faz-se indispensável, cada vez mais, firmar o ensino como uma atividade profissional, e, para que isso se fortaleça, é preciso profissionalizar os professores (RAMALHO, 2004; GAUTHIER, 1998; ALTET, 2001; NÓVOA, 2008). Esse debate/ luta pelo fortalecimento da docência, como atividade profissional, está intrinsecamente ligado, quase dialeticamente, na busca da identidade profissional do professor, ou mesmo, na consolidação desta.

Como reflete Nóvoa (2007, p. 16) “A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”; Nessa perspectiva, reflete-se sobre a importância de compreender o sentimento de pertença que os professores possuem com relação à docência: o ser e o estar na profissão. Compreende-se que, para inferir no trajeto de formação/ profissionalização de um educador deve-se questionar acerca dos seguintes pontos: Por que estes docentes escolheram o ensino como atividade profissional para as suas vidas? Qual a imagem que possuem sobre a docência?

Partindo destas indagações, o presente trabalho busca contribuir para com a literatura educacional, na medida em que concebe a entrada/escolha da/docência como fator de grande relevância para a posterior profissionalização dos educadores. Assim, antes de trazermos para a discussão às análises realizadas, faremos um breve histórico do processo de profissionalização da docência, visto que, só assim, poderemos compreender a transformação das identidades profissionais dos professores.

Como nos faz pensar Nóvoa (1992, p. 12), as fortes mudanças sociais, ocorridas nas três últimas décadas, acarretaram um abalo na identidade profissional dos educadores, estes

vivem tempos difíceis e paradoxais, pois, “apesar das críticas e das desconfianças em relação às suas competências profissionais exige-se-lhes quase tudo; temos que ser capazes de pensar a nossa profissão”. Neste sentido, é perceptível a crise pela qual passa a profissão docente na atualidade e, “não se vislumbram perspectivas de superação a curto prazo” (NÓVOA, 2008, p. 22).

As consequências da situação de mal-estar que atinge o professorado estão á vista de todos: desmotivação pessoal, e elevados índices de absentismo e de abandono, insatisfação profissional traduzido numa atitude de desinvestimento e de indisposição constante[...]; e a ausência de uma reflexão crítica sobre a ação profissional (Idem, 2008, p. 22).

Para além destes fatos internos que fragilizam a identidade profissional dos professores, outro agravante, interligado a este, é a desconfiança que a sociedade alimenta, cada dia a mais, ao trabalho dos professores, responsabilizando-os pelo fracasso do sistema escolar (ESTEVES, 1999). A massificação do ensino, ocorrido aqui no Brasil, nas décadas 1980 e 1990, impulsionado pela redemocratização do país, demandou um aumento do pessoal docente, fator este que contribuiu para que Nóvoa (2008, p. 21) denomina de “movimentos de desprofissionalização do professorado”.

Empreendendo uma análise histórica sobre o processo de profissionalização da docência, Nóvoa (2008), observa que o processo de estatização do ensino, ou seja, a troca de um corpo docente religioso, ligado à Igreja Católica, por professores laicos, sob o controle do Estado, iniciado no século XVIII, é o principal marco para à profissionalização do professorado, visto que, ligado à igreja, o modelo de professor era muito próximo ao de padre, o que transmite a visão de que abnegação, humildade, dedicação, enfim, valores que se esperam de um sacerdote, o que, certamente, não deve ser atribuído aos professores, que são *profissionais* do ensino. Ou seja, a missão de educar sede lugar à prática de um ofício e a vocação sede lugar à profissão.

Outros aspectos são fulcros para a história da profissionalização do ensino, tais como: (I) O exercício em tempo integral da atividade docente, tendo em vista que, sob o controle da igreja, a docência era uma atividade secundária, realizada pelos sacerdotes; (II) O estabelecimento de um suporte legal para a prática do ensino, assim, somente quem fosse licenciado pelo Estado poderia ser professor, limitando a entrada de pessoas que não possuíssem afinidades com o magistério; (III) A criação de instituições específicas para a

formação de professores; e, por fim, a constituição de associações de profissionais do ensino (NÓVOA, 2008).

Neste interim, observa-se, na trajetória de profissionalização do ensino, um ponto central: a constituição de um *corpus* de saberes e técnicas específicas à docência, que a diferencia de outras profissões, que distingue seus profissionais de outros, o que vem a contribuir para a construção de instituições específicas para a formação de educadores, como ressaltado no parágrafo anterior. Esse *corpus* de saberes corrobora para com o que Nóvoa (1992, p. 27 – grifos do autor) observa: “As situações que os professores são obrigados a enfrentar (e resolver) apresentam características **únicas**, exigindo portanto **respostas únicas**: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo”.

Conforme exposto nos parágrafos anteriores, o processo de profissionalização da docência está intrinsecamente ligado às mudanças sociais, sendo que, para autores como Nóvoa (1992, 2007, 2008) e Ramalho (et. al., 2004), é mais credível falar em um processo de desenvolvimento profissional.

No fundo, o que está em causa é a possibilidade de um *desenvolvimento profissional* (individual e colectivo), que crie as condições para que *cada um* defina os ritmos e os percursos da sua carreira e para que o *conjunto* dos professores projecte o futuro desta profissão, que parece reconquistar, neste final de século, novas energias e fontes de prestígio (NÓVOA, 2008, p. 30 – grifos do autor).

Assim, ao problematizar a identidade individual, que em nosso caso é a escolha pelo magistério, contribuiremos para a identidade coletiva da profissão, ou seja, para o próprio processo de profissionalização da docência, tendo em vista que, ao tempo que cada professor busca a sua profissionalização, está possibilitando que o ensino torne-se, cada dia mais, profissional.

No próximo item deste artigo faremos uma discussão rápida sobre a utilização do Método (auto)biográfico nas Ciências da Educação, enfocando a formação de professores, e, logo após, traremos os resultados da pesquisa realizada.

O Método (auto)biográfico: principais apontamentos

Como relatamos na introdução deste trabalho, utilizamos as Narrativas de Vida como mecanismo de pesquisa para responder à questão: Por que escolhi ser professor? Neste

sentido, faz-se necessário discutir, teoricamente acerca do método (auto)biográfico, tendo em vista que, as histórias de vida, que estamos utilizando, fazem parte deste movimento teórico iniciado na década de 1980.

O Método (auto)biográfico surge em um contexto de insatisfação para com o conhecimento produzido pelas Ciências Sociais, visto que o modelo positivista de ciência ainda era dominante no âmbito acadêmico. Esse modelo racionalista de inteligibilidade do real, característico da Ciência Moderna, surgidos nos séculos XVI e XVII, com a revolução de Copérnico, Galileu, Descartes e Newton, já no início do século XX, apresenta sinais de profunda crise (SANTOS, 2004). O paradigma do mundo cartesiano, que refutava o conhecimento provável, que separava o sujeito e objeto, sede lugar a probabilidade, à incerteza (*Idem*, 2004).

As críticas à objetividade que caracterizava a epistemologia sociológica resultaram “[...]na valorização crescente de uma metodologia mais ou menos alternativa: o **método biográfico**” (FERRAROTTI, 2010, p.35 – grifos do autor). Corroboramos nosso pensamento ao de Finger e Nóvoa (2010, p. 23) quando estes observam que:

“[...]menos impregnadas do que as outras ciências sociais por uma perspectiva positivista, as ciências da educação compreenderam de modo algo intuitivo a importância do **método biográfico**, que se veio a revelar não apenas um **instrumento de investigação** mas também (e sobretudo) um **instrumento de formação**” (grifos dos autores).

Como nos faz pensar os citados autores, as Ciências da Educação começam a utilizar o Método (auto)biográfico não apenas como um instrumento de pesquisa, mas, principalmente, como um instrumento de (auto)formação. Ao evocar o passado com a perspectiva do presente, o sujeito aprende desencadeia um processo de ressignificação do futuro, o que permite a formação continuada/permanente deste (JOSSO, 2007; PINEAU, 2005).

Segundo Ferrarotti (2010, p. 43 – grifo do autor), as narrativas (auto)biográficas são consideradas materiais biográficos primários, visto que, são “[...]recolhidas diretamente por um investigador no quadro de uma interação primária (*face to face*)”. Neste interim, decidimos utilizar a narrativa biográfica, pois, “[...]todos os que são citados fazem parte do processo de formação” (DOMINICÉ, 2010, p.87). Assim, poderíamos responder à indagação que outrora levantamos: Por que escolhi ser professor? E observar as pessoas que permearam as decisões tomadas.

Resultados da pesquisa qualitativa realizada

No decorrer deste item, traremos os resultados da pesquisa outrora realizada com 15 (quinze) alunos-bolsistas do PIBID/PEDAGOGIA/CAMEAM/UERN, visando responder à questão: “Por que escolhi ser professor?”. Para dar de conta desta resposta, empreendemos uma análise das narrativas de vida de cada um dos participantes, sendo esta escrita a primeira atividade (auto)formativa realizada no subprojeto.

Para a análise dos textos, utilizamos a abordagem da Análise do Discurso (A.D.), embasados no pensamento de Orlandi (2007, p. 20), pois, segundo a mesma: “Na A.D., procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história”. Neste sentido, assumimos a concepção de linguagem interativa, permeada por sujeitos, meio social, contexto histórico, espaço geográfico, enfim, elementos que constituem o dizer. Certamente que, durante a análise das narrativas, acreditamos que “[...] não há neutralidade nem mesmo no uso mais aparente cotidiano dos signos” (*Idem*, 2007, p. 09).

Ao longo das leituras/ construção dos sentidos das narrativas, definimos três aspectos que mais influenciaram à escolha pelo magistério: A lógica de destinação profissional atribuída às mulheres, a influência de amigos e familiares, e a busca pela melhoria de vida.

Tabela demonstrativa de sexo, idade, local de nascimento e ocupação dos pais

Nº	ALUNO (A)	SEXO	IDADE	LOCAL DE NASCIMENTO	OCUPAÇÃO DOS PAIS
01	ANALICE	Feminino	19 anos	Zona rural	Não citou na narrativa
02	CLÁUDIA	Feminino	20 anos	Zona rural	Não citou na narrativa
03	CARMEM	Feminino	20 anos	Zona rural	Não citou na narrativa
04	ELENA	Feminino	23 anos	Zona rural	Agricultores
05	ELIZABETE	Feminino	21 anos	Zona urbana	Não citou na narrativa
06	GUSTAVO	Masculino	24 anos	Zona rural	Agricultores
07	JORGE	Masculino	24 anos	Zona urbana	Não citou na narrativa
08	LUCAS	Masculino	30 anos	Zona rural	Agricultores
09	MARIA	Feminino	20 anos	Zona rural	Mãe professora
10	MARTA	Feminino	19 anos	Zona rural	Não citou na narrativa
11	RUTH	Feminino	21 anos	Zona urbana	A mãe é professora
12	ROBERTA	Feminino	19 anos	Zona rural	A mãe é professora
13	RITA	Feminino	22 anos	Zona rural	A mãe é professora

14	TALITA	Feminino	21 anos	Zona rural	Agricultores
15	VALQUÍRIA	Feminino	22 anos	Zona urbana	Não informado

Fonte: Narrativas de vida dos alunos-bolsistas do PIBID/PEDAGOGIA/CAMEAM/UERN (nomes fictícios).

Observamos, ao analisar a tabela 1 que, dos 15(quinze) participantes, 13(treze) são mulheres e 03(três) são homens. A faixa etária varia entre os 19(dezenove) aos 30(trinta) anos, entre todos os alunos. Entre as mulheres, a faixa etária varia dos 19(dezenove) aos 23(vinte e três) anos; já nos homens, é entre os 24(vinte e quatro) aos 30(trinta) anos; o que demonstra que os homens entraram tardiamente na graduação, se compararmos com a idade das mulheres.

Um dos dados citados no parágrafo anterior é bem demonstrativo de um fenômeno que ocorre com a profissão professor, principalmente a docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: 80% dos bolsistas são mulheres. Esse dado é indicativo da feminização do magistério, fenômeno “[...]que se torna bem visível na viragem do século e que introduz um novo dilema entre as imagens masculinas e femininas da profissão” (NÓVOA, 2008, p. 18). Neste mesmo sentido, Valle (2002, p. 219) assevera que: “[...]o magistério está entre as primeiras profissões intelectuais a se abrirem de maneira importante às mulheres, estando hoje entre as mais feminizadas”.

[...]Afirmaram (sociedade) que as mulheres tinham, “por natureza”, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras e “naturais educadoras”, portanto nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar dos pequenos. Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, “a extensão da maternidade”, cada aluno ou aluna vistos como um filho ou uma filha “espiritual”. Para tanto seria importante que o magistério fosse também representado como uma atividade de amor, de entrega e doação. A ele acorreriam aquelas que tivessem “vocação” (LOURO, 2000, p. 450 – grifos da autora).

Esse fenômeno acarreta do que se denomina de desprofissionalização da docência, visto que, a imagem de sacerdócio, tão existente nos séculos XVII e XVIII, quando a igreja era responsável pelo ensino, como demonstrado no primeiro item deste trabalho, retorna, colocando uma lacuna do processo de profissionalização do ensino, pois, da construção de uma identidade profissional, volta à identidade vocacional, ligada ao sacerdócio (VALLE, 2002).

O baixo salário dos educadores acarreta o desprestígio da profissão, e ambos aspectos são frutos da feminização da docência, visto que, como era considerada uma atividade complementar, que a mulheres desempenhariam extra funções domésticas, não era necessário um salário alto, pois, elas desempenhavam esta função com amor, dedicação, abnegação, enfim, tudo o que era ligado ao modelo religioso.

“[...]foi à realização de um *sonho* e esforços alcançados” (CLÁUDIA, 2012 – grifo nosso).

“Prestei vestibular em 2009 mais só passei no ano seguinte, fato que me causou uma grande satisfação, pois, é sim a *área de meus sonhos*. [...]pedagogia sempre foi o meu *sonho*, pois ainda no pré adorava terminar minha atividade primeiro pra ensinar os outros a escrever” (VALQUÍRIA, 2012 – grifos nossos).

Como observa Bueno (2005, p. 88), “O sonho de ser professora é, neste sentido, apenas uma variante da escolha por vocação”, ou seja, no caso destas duas alunas, e mais 3 (três) que também disseram que a docência era seu sonho, o que está implícito é o sentimento de entrega, de doação, tão característicos do sacerdócio ou da escolha por vocação. Como relata Valquíria, ela sempre gostou de terminar suas tarefas para poder ensinar aos outros, isso desde a sua infância, o que nos levar a pensar que, as imagens atribuídas à estas meninas, desde as suas infâncias, contribuiram para a escolha pelo magistério.

A aluna-bolsista Ruth (2012) discorre que: “Quando criança eu adorava brincar de escolinha com minhas primas e amigas, lógico que eu era sempre a professora”. Assim, esses aspectos levam para o que Bueno (2005) nomeia de lógica de destinação profissional das mulheres, pois, desde a sua infância estas são socializadas em um ambiente que as moldas para profissões consideradas corretas para elas.

Das 13(treze) mulheres, 4(quatro) possuem mãe professoras, conforme pode ser observado na tabela 1, o que influenciou na escolha pela carreira.

“**Filha de professora** sempre soube a importância e o valor da escola e da educação, sempre fui uma boa aluna, me esforçando para aprender os conteúdos, participar das aulas e eventos da escola e tirar boas notas. Fui criada convivendo diretamente com as práticas educativas de minha mãe e a partir disso surgiu em mim à vontade de ser, como ela, professora” (RUTH, 2002 – grifos nossos).

“[...]aprendi ainda criança a valorizar a educação, talvez pelos grandes valores ensinados pela **minha mãe, na qual era uma educadora no ensino infantil**, onde passei a viver diariamente no espaço escolar” (ROBERTA, 2012 – grifos nossos).

Passeggi (2006, p. 04) vai denominar de transmissão intergeracional essa influência de familiares, pais, irmãos e primos, na escolha pela profissão docente, pois, a instituição familiar geraria “[...]senão um ambiente de reprodução profissional, mas, pelo menos, um clima de sensibilização vocacional, levando a uma apropriação do desejo do outro, seja por dependência, seja por respeito, e não a uma resistência no processo de decisão”. Outras duas alunas deixaram claro que possuíam tias e irmãs professoras, e que isso foi decisivo para a escolha pelo magistério.

Conforme demonstra a tabela 1, 11(onze) dos 15(quinze) alunos são oriundos da zona rural, 04(quatro) deles contam que são filhos de agricultores, de origem humilde, e que os pais demandaram muitos esforços para proporcionar uma educação de qualidade para seus filhos. Para estes alunos, a melhoria de vida foi o principal argumento para a escolha pela profissão.

“Hoje cursando Pedagogia busco dar o meu melhor, vejo o curso como uma oportunidade de progresso, não só financeiramente como também no sentido de poder dar uma contribuição ao que a vida me ofereceu” (ELENA, 2012).
“[...]apesar das dificuldades que permeia o trajeto escolar de um aluno da zona rural sempre me dedique e fui incentivada por minha mãe, para buscar um curso superior visando minha profissionalização e autonomia financeira conduzindo-me pra uma vida melhor” (RITA, 2012).

Assim, a busca pela melhoria de vida, tendo em vista as dificuldades enfrentadas no decorrer da vida no campo, fizeram com que estes alunos escolhessem o magistério. Interligado a este aspecto encontra-se a falta de oportunidade de cursar outras graduações, pois, para estes alunos, seria inviável mudar de cidade para estudar em outras instituições, tendo em vista o caráter financeiro deste projeto.

De acordo com Valle (2006, p. 185), a escolha por uma profissão representa à busca por aspirações profissionais, mas “[...]presume-se que essa escolha não existe verdadeiramente quando se vem de uma classe desfavorecida(...)a margem de escolha dos jovens dos meios populares é muito limitada”. Assim, entendemos que para os alunos citados no parágrafo anterior, não ocorreu, deliberadamente, uma escolha, mas sim, aproveitaram a oportunidade que o meio social lhes ofereceu.

PAUSA NA CAMINHADA: POSSÍVEIS CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste escrito buscamos refletir sobre os aspectos históricos da profissão docente, refletindo sobre o processo de profissionalização do ensino. Observamos que a

identidade vocacional foi substituída pela identidade profissional, na medida em que ocorreu o desvinculo do ensino com a igreja.

Como instrumento de pesquisa-formação, o Método (auto)biográfico surge em um contexto de mudanças paradigmáticas nas Ciências da Educação, colocando ao centro a figura do professor, tornando-o responsável pela sua própria (auto)formação, conforme o referencial teórico utilizado.

Ao buscar responder à questão: Por que me tornei professor? Compreendemos que a Lógica de destinação profissional atribuídas às mulheres foi um fator que influenciou, fortemente, à escolha pelo magistério. Neste mesmo sentido, analisamos os aspectos negativos que o fenômeno da feminização do magistério acarretou à profissão. A transmissão intergeracional foi outro aspecto que levou os alunos à docência, assim como, a busca pela melhoria da vida, e a falta de oportunidades, para aqueles alunos que possuem origem humildade, ligados à zona rural.

REFERÊNCIAS

BUENO, Belmira Oliveira. Magistério e lógica de destinação profissional. **Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, Ano 8, n. 11, p. 75 – 104, jan./jun. 2005.

DESGAGNÉ, Serge. **O conceito de pesquisa colaborativa**: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. *Revista Educação em Questão*. v. 15. p. 7-35. Natal, 2007.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: **O Método (auto)biográfico e a Formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: FINGER, Matias; NÓVOA, António. **O Método (auto)biográfico e a Formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FINGER, Matias; NÓVOA, António. Introdução. In: _____(orgs.). **O Método (auto)biográfico e a Formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisar e Colaborar na formação contínua de professores**: Modos de agir. 2010.

JOSSO, Marie-Christine. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. Educação, Porto Alegre, RS. Ano XXX, n. 03, p. 413-438, set./dez. 2007.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (org.). **História das mulheres no Brasil**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2000.

NASCIMENTO, Débora Maria. **Saberes Docentes na organização do ensino-aprendizagem**: uma construção reflexiva com professoras do ensino fundamental. 2011, 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992.

_____. (org). **Profissão Professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2008.

_____. (org.). **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso**: Princípios e Procedimentos. São Paulo, Pontes, 2007.

PASSEGGI, Maria da Conceição *et all*. Formação e pesquisa autobiográfica. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, 2., 2006, Salvador. **Anais/Resumos...** Salvador: UNEB, 2006c. CD-ROM.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Conhecimento Prudente para uma vida decente**: “Um discurso sobre as Ciências” revistado. São Paulo: Cortez, 2004.

SCHON, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Org.). **Os Professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

VALLE, Ione Ribeiro. Da “**identidade vocacional**” à “**identidade profissional**”: a constituição de um corpo docente unificado. *Perspectiva*. v. 20. p. 209-230. Florianópolis, 2002.

_____. **Carreira do magistério**: uma escolha profissional deliberada? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. v. 87. p. 178-187. Brasília, 2006.