

ESCOLHA PROFISSIONAL E IDENTIDADE DOCENTE: COMO SE TORNAR AQUILO QUE NÃO SE QUER SER?

Jhonnys Ferreira do Nascimento

Licenciado em Pedagogia Pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

E-mail: lord.jhonnys@hotmail.com

Débora Maria do Nascimento

Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

E-mail: pedeboramar@yahoo.com.br

Maria Euzimar Berenice Rego Silva

Mestra em Ciências Sociais. Professora do Departamento de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

E-mail: bereserras@hotmail.com

Resumo: A questão da identidade é inelutável à todas as Ciências Humanas na atualidade. Inserido em uma perspectiva de profissionalização do ensino, ênfase na história comparada, este artigo busca refletir acerca da trajetória de escolha profissional de alunos(as)-professores(as) que concluíram o Curso de Pedagogia no PROFORMAÇÃO/CAMEAM/UERN, entre os anos de 1999 a 2006, e alunos(as) que participaram do PIBID/PEDAGOGIA/CAMEAM/UERN (2012/2014). Utilizamos as histórias de vida: memorial de formação e narrativas de vida, respectivamente, como dispositivos de coleta de dados. A perspectiva dialógica de linguagem de Bakhtin (2004; 2013) subsidiou as análises. Acreditando que a escolha pela docência é fator intrínseco da identidade profissional, estando esta sempre em movimento, percebemos que não existe, na realidade investigada, um projeto deliberado em fazer-se professor(a), mas sim que é no exercício profissional que os sujeitos constroem um sentimento de pertença pelo ensino. É no diálogo com o outro, professores práticos e alunos, mediados pelo amor, que os sujeitos constituíram-se educadores.

Palavras-chave: Estrutura e Ação. Identidade Docente. Processo de Escolha Profissional.

INICIANDO A CAMINHADA

Este artigo busca sintetizar dois estudos que estivemos a realizar no decorrer de nossa graduação em Pedagogia, no Departamento de Educação (DE), *Campus* Avançado Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia (CAMEAM), da Universidade do Estado do Rio

Grande do Norte (UERN), de 2010 a 2014. O primeiro deles foi desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do referido curso, entre os anos de 2012 e 2014, publicados em eventos científicos e capítulos livros (NASCIMENTO, MATIAS e NASCIMENTO, 2013a; NASCIMENTO, MATIAS e NASCIMENTO, 2013b; NASCIMENTO *et. al.*, 2014). O segundo estudo compreende ao nosso Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), onde realizamos a pesquisa monográfica intitulada: “Percorrendo o caminho das águas: a escolha profissional dos(as) alunos(as)-professores(as) do Curso de Pedagogia do PROFORMAÇÃO/CAMEAM/UERN, realizada em 2013/2014 (NASCIMENTO, 2014).

Os estudos realizados por Nascimento, Matias e Nascimento (2013a, 2013b) e Nascimento *et. al.* (2014) tinham como objetivo refletir sobre o processo de escolha profissional dos 15 (quinze) alunos-bolsistas do PIBID/ Pedagogia/ CAMEAM/UERN. Nos primeiros trabalhos, analisamos as narrativas de vida construídas pelos alunos-professores em formação, sendo esta a primeira atividade (auto)formativa do subprojeto do citado curso. Inferindo nas histórias de vida, tentamos compreender o porquê da escolha pelo magistério, observando os significados atribuídos por estes jovens à profissão professor. No segundo momento (NASCIMENTO, *et. al.*, 2014), nosso objetivo foi compreender a importância da participação no PIBID para a construção do sentimento de pertencimento pela docência, tendo em vista que muitos dos bolsistas não tinham um projeto deliberado de fazer-se professor.

A pesquisa monográfica desenvolvida por nós, Nascimento (2014), tinha como objetivo, assim como os estudos no PIBID/Pedagogia, analisar os fatores que influenciaram o processo de escolha pela profissão docente dos homens e mulheres professores(as) que concluíram o curso de Pedagogia, entre 1999 a 2006, no Programa Especial de Formação Profissional para a Educação Básica (PROFORMAÇÃO), oferecido pelo CAMEAM/UERN. Para isso, analisamos 48 (quarenta e oito) memoriais de formação, sendo estes o TCC do referido curso, escolhidos entre professores de 4 (quatro) municípios do Alto-Oeste Potiguar. Ao final do estudo, compreendemos que entre estes colaboradores não existia um projeto de fazer-se professor, mas, por questões econômicas e histórico-sociais, estes ingressaram na docência e, ao longo dos anos, foram construindo um sentimento de pertencimento com o ensino (NASCIMENTO, 2014).

Ao final dos estudos citados nos parágrafos anteriores, tivemos alguns *insights* sobre a trajetória de escolha profissional pela docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Alto-Oeste Potiguar, e sua correlação com o movimento identitário dos professores. Dessa forma, este artigo busca sintetizar-refletir (n)estes *insights*, buscando contribuir para os

estudos que versam sobre a identidade dos professores; articulada com o movimento histórico de profissionalização do ensino e, evidentemente, dos seus atores.

Além dos estudos referidos, estaremos a utilizar os seguintes aportes teóricos: sobre a categoria escolha profissional pela docência: Bueno (2005), Gatti e Barreto (2009), Lira (2007), Louzano *et. al.* (2010), Rabelo (2008) e Valle (2002, 2006); acerca da categoria identidade: Bakhtin (2004), Fontana (2000), Hall (2005), Giddens (2005), entre outros.

Nesta síntese-estudo inserimo-nos em uma perspectiva histórico-cultural de pesquisa, acreditando que é na e pela tessitura social que o homem é constituído e constitui-se, em um movimento dialético entre estrutura e ação. O social, neste sentido, é uma síntese provisória entre sujeito e meio, tendo em vista que nós estamos sempre no caminho, ou seja, caminhando, nunca prontos, afetados e afetando a história (BAKHTIN, 2004; FONTANA, 2000, FREITAS, 2002, VYGOTSKY, 1991).

Assim, estruturamos esse discurso da seguinte forma: no primeiro momento, estamos a discutir os resultados das pesquisas realizadas por nós sobre escolha profissional, citadas acima, articulando-as com a literatura que versa sobre essa categoria, já referida. Logo após, discutiremos as implicações da escolha profissional na identidade docente, interligando a isso as principais discussões sobre *identidade(s)*. Estamos em uma sociedade descentrada onde nunca somos e sempre estamos. Dentro de nós entoam muitas vozes (identidades) que compõem a trama humana-identitária que nos constitui como profissionais, estando esta permeada por relações de poder que contribuí para nos definir (BAKHTIN, 2004, GIDDENS, 2005, HALL, 2005, FOUCAULT, 1980). Portanto, os enunciados aqui escritos são instáveis, podendo, a qualquer momento, ser redefinidos e reconfigurados por outros estudos.

A TRAJETÓRIA DE ESCOLHA PROFISSIONAL PELA DOCÊNCIA

Nesse subitem estaremos a discutir algumas pesquisas que versam sobre escolha profissional pela docência, principalmente a dos anos iniciais do ensino fundamental, buscando relacionar esses dados com os resultados dos estudos realizados por nós, e citados nos parágrafos anteriores, observando semelhanças e diferenças. Como esse é um artigo síntese, as próximas discussões serão breves, focadas em pontos essenciais.

Bueno (2005), inserida em uma perspectiva de gênero e classe, realizou um estudo com 40 alunas que cursavam o último ano da Habilitação Específica para o Magistério (HEM) na cidade de São Paulo. Utilizando-se das narrativas autobiográficas escritas pelas alunas, a autora defende o pressuposto de que no caso das mulheres, existe uma *lógica de destinação*

profissional que as aproximam do ensino. Por isso que, mulheres de meios sociais diferentes, e de idades diferentes, escolhem o ensino como ocupação profissional. Faz-nos pensar que: “[...] a escolha profissional não é uma decisão neutra e isenta de determinações culturais e ideológicas” (BUENO, 2005, p. 87).

Para chegar a estas reflexões, a citada autora utiliza-se das discussões sobre representações sociais, através dos conceitos de Projeto em Sartre, e *Habitus* em Bourdieu. No primeiro, temos o sujeito como ser projetado para o futuro; no segundo, temos a defesa de que no aprendizado do passado, teoria da prática, as estruturas agem como estruturantes nos indivíduos. Assim, “[...] é por meio de uma constelação de práticas e representações, que atuam de modo articulado a essa ideia, que se efetiva a lógica de destinação profissional que preside a escolha do curso” (BUENO, 2005, p. 91).

Lira (2007), em estudos de doutoramento, realizou uma pesquisa acerca das representações sociais de um conjunto de professores da rede pública de Natal, Rio Grande do Norte, observando, entre outros aspectos, os critérios de escolha pela docência. Em uma perspectiva pós-estruturalista, levando em conta as questões de gênero e classe, o autor constatou que 72% das professoras não tinham desejo pessoal de ingressarem na docência, enquanto 28% desejavam ser educadoras. Critérios como influência de parentes ou amigos (21,50%), experiência prévia com o ensino (18,70%), mercado de trabalho (19,10%) foram citados pelos participantes do estudo.

Rabelo (2008), analisou a escolha profissional dos homens que ingressaram no magistério dos anos iniciais do ensino fundamental, no Rio de Janeiro, Brasil, e em Aveiro, Portugal. Fruto de sua pesquisa de doutoramento, a autora utiliza-se da perspectiva de gênero para refletir sobre a escolha, tendo em vista que, esse nível de ensino foi feminizado ao longo dos anos. O que levaria os homens a escolherem uma profissão que historicamente foi associada às mulheres?

Para a referida autora, historicamente se construiu um discurso que associa determinados indivíduos a tipos de ofícios, relacionando classe, gênero e raça, assim como outras formas de divisões sociais às profissões. Mas, para ela, na medida em que os sujeitos se apropriam destes discursos, estes constroem uma relação de aceitação ou de modificação, o que contribui para a redefinição desses pressupostos (RABELO, 2008).

Segundo Rabelo (2008), não existe um único motivo que direciona os sujeitos de sua pesquisa ao magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mas, muitas vezes, um conjunto de razões que os levam a tomar essa decisão, tendo em vista que escolher é eliminar

outras possibilidades. Para a mesma, os critérios de escolha estão articulados em dois eixos: os fatores extrínsecos e os fatores intrínsecos a profissão.

Quando se refere aos fatores extrínsecos, são evocados aqueles critérios relativos ao contexto da atividade, como falta de opção, a melhor escolha possível, pela facilidade de inserção profissional, entre outros. Os fatores intrínsecos são aqueles que partem das atividades desenvolvidas pelos professores na sua prática profissional, tais como: o gostar de crianças, gostar de ensinar, contribuir para a mudança social, etc. (RABELO, 2008). Tanto os professores de Portugal quanto os do Brasil, citam fatores intrínsecos para legitimar suas escolhas, como por exemplo, o gostar de crianças e gostar de ensinar, o que diverge da pesquisa de Lira (2007), onde em sua maioria, as sujeitos escolheram o ensino por fatores extrínsecos, tais como questões financeiras e oportunidades no mercado de trabalho.

Valle (2006), em pesquisa de doutoramento realizada na Sorbonne, Paris, França, estudou a escolha profissional de um conjunto de professores do Planalto Serrano, Santa Catarina, utilizando-se, principalmente, das proposições de Bourdieu. Para a autora, as determinações dos contextos históricos e geográficos são determinantes para a escolha profissional, principalmente as questões de sexo e origem social. Segundo a mesma, indivíduos oriundos das camadas mais pobres da população, que possuem pais com baixo capital cultural, tendem a querer se desvincular dessa realidade, procurando profissões com determinada estima social, entre elas, de acordo com a autora, encontra-se o magistério.

Como nos faz pensar Valle (2006, p. 185) acerca da escolha profissional, “[...] que essa escolha não existe verdadeiramente quando se vem de uma classe desfavorecida”, pois, “[...] a margem de escolha dos jovens dos meios populares é muito limitada”. Percebemos, nesse sentido, que ao enfatizar as questões socioeconômicas e geográficas, a autora pondera que os critérios de escolha evocados pelos sujeitos de sua pesquisa são permeados pela limitação destes contextos, o que certamente culmina para uma reprodução das classes sociais.

Percebemos, com as discussões realizadas até este momento, que para Bueno (2005), Lira (2007), Rabelo (2008) e Valle (2006) não existe, verdadeiramente, uma escolha profissional pela docência, pois, a ação individual do sujeito, a escolha, é influenciada pela estrutura social, seja com aspectos de classes ou de gênero. Um dos maiores dilemas da Sociologia é a relação entre ação humana e estrutura social. A indagação sobre até que ponto o ser humano é livre permeia muitas das reflexões realizadas nos últimos dois séculos. Weber e os interacionistas simbólicos, defendem o comportamento ativo dos sujeitos, enquanto Durkheim defende os limites da ação individual, sendo esta sujeita pela restrição social

(GIDDENS, 2005). Problematicando essa questão, trazemos a contribuição de Giddens (2005, p. 531):

Como seres humanos, nós, de fato, fazemos escolhas, e não simplesmente respondemos passivamente aos acontecimentos à nossa volta. O caminho para preencher a lacuna entre as abordagens da “estrutura” e da “ação” é o do reconhecimento de que temos um *papel ativo na construção e na reconstrução* da estrutura social no decorrer de nossas atividades cotidianas (Destques no original).

Para analisar esse papel ativo do sujeito de construção e reconstrução da estrutura social, Giddens (2005) usa o conceito de *estruturacão*. Esse pressupõe que existe uma dualidade da estrutura, ou seja, a estrutura social existe por que nossas ações individuais a compõe, ao mesmo tempo em que o processo também se inverte, estrutura-ação. Toda estrutura depende de regularidades do comportamento humano.

Dessa forma, conceber que a escolha pela docência é influenciada unicamente por questões de classe e de gênero, é limitar a ação humana, tendo em vista que o ser humano é sujeito dessa estrutura e age nela. Falar em destinação profissional, mesmo que pareça-nos um conceito explicativo para a feminização do magistério, é limitar a ação das mulheres, quase num inatismo psicológico. Questões como o mercado de trabalho e segurança financeira podem ser explicativas, mas, não podemos esquecer que a subjetividade humana age em sua ação. Assim, o desejo de não se afastar de sua família, de sua localidade, entre outras questões que arrolaremos logo mais, estão presentes na escolha profissional pela docência. “Denunciar situações de opressão é sempre positivo. Mas, considerá-los eternamente como vítimas é negar-lhes a condição de sujeitos históricos” (FREITAS, 2010, p. 184).

Em nossos estudos, Nascimento, Matias e Nascimento (2013a, 2013b) e Nascimento *et. al.* (2014), sobre escolha profissional pela docência, realizados no âmbito do PIBID/Pedagogia/CAMEAM/UERN, entre 2012 e 2014, através da análise das narrativas autobiográficas dos 15 (quinze) alunos-professores em formação, sendo, destes, 03 (três) homens e 12 (doze) mulheres, foram sistematizados os seguintes critérios para o ingresso na docência, via curso de Pedagogia:

Quadro 01: Critérios para a escolha profissional dos(as) alunos(as)-professores do PIBID/Pedagogia/CAMEAM/UERN

RAZÃO PARA A ESCOLHA

NÚMERO DE
VEZES CITADA

Experiência prévia com o ensino;

06

Por falta de opção;	05
Transmissão intergeracional (professoras na família)	05
Influência da família e/ou de amigos	04
Admiração a ex-professores	04
Facilidade de ascensão profissional	03
Sonho desde a infância	03
Dificuldades financeiras para fazer o curso que almeja	02
Por Convicção	01
Por admirar a profissão	01
Por gostar de ensinar	01
Facilidade de acesso ao curso	01

Fonte: Narrativas de vida dos(as) alunos(as)-bolsistas do PIBID/PEDAGOGIA/CAMEAM/UERN (NASCIMENTO *et al.*, 2014)

Rabelo (2008) pondera que os professores ao explicar sua escolha profissional, não elencam apenas um único critério, mas, em alguns casos, um conjunto de fatores, que resultam no ingresso na docência, o que também aconteceu em nosso estudo. Muitos alunos-professores citaram mais de um fator para o ingresso no curso. Percebemos, na listagem do **Quadro 01**, que os fatores são extrínsecos à profissão, ou seja, aqueles que não vinculam-se ao gosto, ao desejo de ser professores, conforme citamos nos parágrafos acima. Em sua maioria, o motivo de ingresso foi por já ter exercido a profissão, ou mesmo pela falta de opção, por causa das dificuldades financeiras em ingressar no curso superior que desejava.

Os fatores extrínsecos citados por Rabelo (2008) são semelhantes à categoria **De como se tornar o que não se quer ser** do trabalho de Lira (2007), assim como, os intrínsecos são iguais ao **De como se tornar o que se quer ser**, simultaneamente. Para este último autor, falta de opção, facilidade de entrada no mercado de trabalho, influências de amigos ou familiares, etc., é o que compõem o de como se tornar o que não se quer ser, que é o que predomina nos dados do **Quadro 01**.

A idade dos alunos-professores em formação varia entre 19 e 30 anos; Dos 15 sujeitos, 04 nasceram na zona urbana de seus municípios, e 11 na zona rural. Comum em várias pesquisas, Valle (2006), Gatti e Barreto (2009), Lira (2007), Louzano *et al.* (2010), trazemos no **Quadro 02** a profissão e local de origem do pai e da mãe dos sujeitos, e no **Quadro 03** o nível de escolaridade.

Quadro 02: Profissão e local de origem do pai e da mãe dos(as) alunos(as)-professores do PIBID/Pedagogia/CAMEAM/UERN

PROFISSÃO DO PAI		PROFISSÃO DA MÃE		LOCAL DE ORIGEM DO PAI		LOCAL DE ORIGEM DA MÃE	
Agricultor	Pedreiro	Agricultora/ Dona de Casa	Professora	Zona Rural	Zona Urbana	Zona Rural	Zona Urbana
12	03	12	03	14	01	09	06

Fonte: Narrativas de vida dos(as) alunos(as)-bolsistas do PIBID/PEDAGOGIA/CAMEAM/UERN (NASCIMENTO *et al.*, 2014)

Quadro 03: Nível de escolaridade do pai e da mãe dos(as) alunos(as)-professores do PIBID/Pedagogia/CAMEAM/UERN

NÍVEL DE ESCOLARIDADE DO PAI			NÍVEL DE ESCOLARIDADE DA MÃE			
Sem Escolaridade	Ensino Fundamental Incompleto	Ensino Fundamental Completo	Sem Escolaridade	Ensino Fundamental Incompleto	Ensino Médio Completo	Ensino Superior
06	07	02	03	09	02	01

Fonte: Narrativas de vida dos(as) alunos(as)-bolsistas do PIBID/PEDAGOGIA/CAMEAM/UERN (NASCIMENTO *et al.*, 2014)

Compreendemos, ao analisarmos os quadros acima, que: dos pais, 12 (doze) são agricultores e 14 (quatorze) nasceram na zona rural; das mães, 12 (doze) são donas de casa e/ou agricultoras, tendo em vista que estas podem exercer as duas ocupações, e 09 (nove) delas nasceram na zona rural de seus municípios. Assim, a origem sociocultural familiar dos alunos-professores está interligada ao campo, e à todas as contradições histórias de dificuldades que esse fato acarreta, pois, como sabemos, o acesso a bens culturais desses sujeitos foram negados ao longo da história.

No que se refere à escolaridade, **Quadro 03**, percebemos que os pais quando não escolarizados, 06 (seis), possuem apenas o Ensino Fundamental Incompleto, 07 (sete). Das mães, 09 (nove) têm o Ensino Fundamental Incompleto, 03 (três) sem escolaridade, e apenas 01 (uma) com ensino superior. Isso demonstra o baixo capital cultural dessas famílias, o que também foi aferido pelos dados da pesquisa realizada por Gatti e Barreto (2009, p. 167): “Pais e mães dos estudantes de Pedagogia são sistematicamente menos escolarizados que os estudantes dos demais cursos [de licenciatura]”. Esse aspecto resulta em outra afirmação das autoras, na qual inserimo-nos: “Em suma, no que diz respeito ao capital cultural escolar propriamente dito, é possível afirmar que, no cômputo geral, o grupo dos estudantes de Pedagogia possui uma bagagem um pouco menos aquinhoadada que a dos outros licenciandos” (p. 169).

As discussões que realizamos até aqui servem na mesma medida para os dados sistematizados por nós na pesquisa monográfica: “Percorrendo o caminho das águas: a

escolha profissional dos(as) alunos(as)-professores(as) do Curso de Pedagogia do PROFORMAÇÃO/CAMEAM/UERN, realizada em 2013/2014 (NASCIMENTO, 2014). Nessa pesquisa, analisamos os memoriais de formação dos professores residentes nos seguintes municípios do Alto-Oeste Potiguar: Doutor Severiano, Luiz Gomes, Portalegre e São Miguel, resultando em 48 (quarenta e oito) documentos. Destes, 06 (seis) são de homens e 42 (quarenta e dois) de mulheres.

Quadro 04: Fator para a Escolha Profissional de Professores(as) que Concluíram o Curso de Pedagogia/PROFORMAÇÃO/CAMEAM/UERN, período de 2002 a 2006

FATOR PARA A ESCOLHA PROFISSIONAL (Por Vezes Citadas)

Fator Citado	Quantidade de Vezes
Facilidade de Ingresso no Mercado de Trabalho	13
Falta de Opção	10
Influência de Amigos e/ou Familiares	6
Influência e/ou Admiração de/a Antigos(as) Professores(as)	1
Missão e/ou Vocação para Ensinar	1
Não Citou	17
Total	48

Fonte: Memoriais do PROFORMAÇÃO/CAMEAM/UERN

Os dois fatores mais citados são a Facilidade de ingresso no mercado de trabalho, 13 (treze) vezes, e a Falta de opção, 10 (dez) vezes, o que se coaduna com os dados de Lira (2007) e Rabelo (2008) de como se tornar o que não se quer ser, e os fatores extrínsecos à profissão, respectivamente, citados nos parágrafos anteriores. A idade desses professores varia entre 20 (vinte) e 55 (cinquenta e cinco) anos, com tempo de carreira entre 01 (um) e 30 (trinta) anos.

Dos 48 (quarenta e oito) sujeitos da pesquisa, 39 (trinta e nove) nasceram na Zona Rural de seus municípios, 07 (sete) na Zona Urbana e 02 (dois) não citaram. Destes, 10 (dez) ainda residem no campo, 36 (trinta e seis) na Zona Urbana e 02 (dois) não citaram. A maioria dos(as) professores(as), 29 (vinte e nove), migraram do campo para a Zona Urbana, em busca de melhores condições de vida, haja vista as condições irrisórias de sobrevivência na Zona Rural. Como no estudo com os alunos-professores do PIBID/Pedagogia/CAMEAM/UERN, os egressos do PROFORMAÇÃO/CAMEAM/UERN tem em sua maioria, 35 (trinta e cinco),

pais que possuem a agricultura como fonte de renda, e 25 (vinte e cinco) mães que se revezam entre a agricultura e os afazeres domésticos.

Os dados das duas pesquisas, e sistematizados aqui, divergem do estudo realizado por Gatti e Barreto (2009, p. 159), pois, “Quando indagados sobre a principal razão que os levou a optarem pela licenciatura, 65,1% dos alunos de Pedagogia atribuem a escolha ao fato de querer ser professor, ao passo que esse percentual cai para aproximadamente a metade entre os demais licenciandos”.

Dessa forma, percebemos a especificidade do processo de escolha profissional dos graduandos e egressos do curso de Pedagogia do Alto-Oeste Potiguar, que, como demonstramos, não possuíam um desejo deliberado em fazer-se professores. Em nossa região, uma grande parte desses sujeitos é oriunda da zona rural dos municípios, e possuem pais e mães com baixo capital cultural. “A pesquisa educacional tem demonstrado de forma consistente que a maior parte da variação no desempenho e na aprendizagem dos alunos deve-se às diferenças em seu *background*, isto é, suas habilidades anteriores e as características de sua família e comunidade” (LOUZANO, *et. al.*, p. 560).

No próximo subitem estaremos a refletir sobre as seguintes indagações: até que ponto o não desejo em fazer-se professor influencia na construção da identidade profissional desses sujeitos? De que forma ocorre a construção dessa identidade em sujeitos que não queriam ser professores? Muito mais do que respostas, na próxima sessão faremos apontamentos iniciais, sempre instáveis e provisórios.

IDENTIDADE, IDENTIDADES E O INGRESSO NA DOCÊNCIA

A questão da identidade é inelutável às Ciências Humanas e Sociais na atualidade. Um dos preceitos é que as nossas identidades, tendo em vista que o indivíduo é composto de várias, são constantemente reelaboradas ao longo do tempo e do espaço. Não existiria, dessa forma, uma identidade, mas sim um processo identitário, sempre instável, sujeito a inúmeras transformações. Como essas, a identidade profissional do professor sofre transformações ao longo do tempo, e do diálogo com o outro, tendo em vista que é no contanto com o outro que nos tornamos professores (HALL, 2005; NÓVOA, 2011).

Hall (2005) observa que as identidades modernas, até então centradas, estão sendo descentradas, desestabilizando o mundo social, fazendo emergir novas identidades. A mudança na estrutura social está fragmentando as questões culturais de classe, gênero, étnica, etc., que no passado, forneciam sólidas localizações enquanto indivíduos sociais. Essas

transformações, denominadas de deslocamento ou descentração, resultaram em um duplo deslocamento: “[...] descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma ‘crise de identidade’ para o indivíduo” (p. 09).

Um exemplo disso é a questão da masculinidade na atual sociedade. Histórico culturalmente os homens possuíam papéis fixos e estáveis na comunidade: provedores e chefes nas famílias, e líderes em outros segmentos sociais, tais como igrejas, associações locais, etc. Com as mudanças sociais do último século, as mulheres conseguiram reivindicar seus espaços, buscando uma igualdade que lhes foi negada historicamente. Além disso, as crises financeiras deslocaram os homens dos mercados de trabalho, e, em muitas famílias, são as mulheres as responsáveis pelo sustento. Assim, o deslocamento social acabou resultando na crise da masculinidade, o que afeta a identidade individual de muitos homens (GIDDENS, 2005).

Para Hall (2005, p. 39) somos constituídos pela tessitura discursiva, haja vista que nossa identidade é uma trama semiótica de significados, mesmo reconhecendo que estes são sempre provisórios, impossibilitando uma solidez e fixação identitária. Dessa forma, sempre estamos e nunca somos.

Assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de *uma falta* de inteireza que é ‘preenchida’ a partir de nosso *exterior*, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por *outros* (Destques no original).

Esse aspecto ressaltado por Hall (2005) já é indicativo das possibilidades de uma construção identitária de indivíduos que não possuíam um projeto deliberado em fazer-ser professores. Assim, se a identificação supõe um processo sempre em andamento, podemos instigar a reflexão de que: sob circunstâncias ideais, tais como no diálogo com professores experientes, na prática pedagógica e no contato com os alunos, sujeitos que não desejavam ser profissionais da educação, podem construir um pertencimento, identificação com o ensino.

Para defender melhor esse argumento, trazemos alguns dados sistematizados por nós, Nascimento *et. al.* (2014), quando nos propoemos a compreender quais as reais contribuições do PIBID/Pedagogia para a formação do pedagogo. Para isso, realizamos um grupo focal com 03 (três) alunos que expressaram veementemente que não tinham o desejo de serem professores, mas que ingressaram no curso por questões financeiras e geográficas. Todos os nomes são fictícios.

[...] antes do PIBID eu percebia a assim a profissão do professor de uma forma assim, muito desgastante, muito difícil, e o PIBID trouxe, assim, essa importância de conhecer mais o que é ser o professor. **Quando foi os primeiros dias que eu cheguei na escola, eu fiquei, assim, maravilhada com o que conhecia, por que, quando a gente tá vivenciando realmente o que acontece na profissão é que a gente entende o que é ser professor.** Por que falar do professor é fácil, difícil é você ser um bom profissional na educação em que nós temos hoje (ESMERALDA, ENTREVISTA, 2013, destaques nossos).

O PIBID muda nosso entendimento com relação à docência. A questão da gente está vendo a postura, a atuação da professora, você diz: “Eu quero aprender. Eu quero ser assim”. Você ver a desenvoltura dela, o envolvimento dela com a criança. Será que um dia eu vou ser assim?! Será que eu vou chegar neste nível que a professora está?! **Eu penso que com o tempo, com a sua experiência na docência, a gente pode chegar perto da minha professora supervisora. Muda o pensamento da gente. Muda mesmo. A postura. O contato no dia a dia com as crianças,** você vai criando uma relação. E tem momento que você pensa: “Será que eu vou ser professor mesmo?! Eu quero ser professor”. Tem momentos que a gente pensa isso mesmo. Mas, são pensamentos que vão amadurecendo com o tempo, com a experiência (IGOR, ENTREVISTA, 2013, destaques nossos).

Compreendemos nas falas de Esmeralda e Igor a importância da prática, do convívio com um professor experiente, e que goste da profissão, para a construção identitária desses professores em formação. Ao experienciar a realidade escolar, desde que essa seja propícia, os licenciandos têm a oportunidade de quebrar velhas imagens cristalizadas sobre o ensino, os estigmas que foram criados ao longo das últimas décadas, frutos, principalmente, de pesquisas que só quiseram evidenciar os problemas da escola pública, tornando-a um espaço pouco desejável de se estar. Reflete Fontana (2000, p. 104): “A denúncia sem anúncio, bem o sabemos, tende a naturalizar-se, cristalizando-se como conceito prévio”. Nas falas de Esmeralda, percebemos que foi no contato com o chão da escola, que esta reelaborou a ideia de desgaste e dificuldade atribuída à docência.

Nas falas de Igor, percebemos o caráter reflexivo de seu pensamento, sempre falando no diálogo com as crianças e com a professora supervisora. E a importância desse para a construção do ser professor, do saber-fazer. Dessa forma, a identidade profissional interliga-se ao aprendizado da profissão. Enquanto vamos aprendendo a sermos professores, vamos construindo nossos laços de pertencimento para com o ensino. Desde que, evidentemente, o sujeito tenha desejo em permanecer no ofício, pois, não há como ensinar quem não quer aprender.

Em nossa pesquisa monográfica, Nascimento (2014), o argumento de que é na e pela prática que os sujeitos vão construindo uma identificação com a docência, é evidenciado pelos participantes da pesquisa. Tendo em vista que todos eles já exerciam a profissão, todos relataram que mesmo não a tendo escolhido por opção, ao longo dos anos no exercício da prática, criaram um vínculo identitário com a mesma. Um aspecto que ainda não conseguimos observar, tendo em vista os limites da pesquisa, é até que ponto esses vínculos identitários, construídos por sujeitos que não desejavam ser professores, são duradouros. Em uma identidade que sempre se refaz, qual o papel do amor e do desejo pelo ofício na constituição identitária?

Maturana (1998, p. 23-24) nos faz pensar, a partir de uma perspectiva biológica, que 99% das doenças humanas têm origem na negação do amor. A convivência humana, que realiza-se no espaço-tempo do diálogo, tendo em vista que nossa condição de homem é constituída no modo como nos relacionamos uns com os outros, e com o próprio mundo. Sem emoção não é possível o ato, pois é a emoção que o define.

O amor é o fundamento do social, mas nem toda convivência é social. O amor é a emoção que constitui o domínio de condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como legítimo outro na convivência [...] o amor é a emoção que funda o social. Sem a aceitação do outro na convivência, não há fenômeno social. Em outras palavras, digo que só são sociais as relações que se fundam na aceitação do outro como um legítimo outro na convivência, e que tal aceitação é o que constitui uma conduta de respeito.

Em sua biologia do amor e a teoria das emoções, Maturana (1998), pondera que não é a razão que move as ações humanas, mas as emoções, e, a principal delas, o amor. E o amor que funda a base social do indivíduo. E é através do amor que aceitamos o outro como um outro legítimo constituidor do Eu. Com essa perspectiva, podemos aprofundar um pouco as análises das falas de Esmeralda e Igor, transcritas nos parágrafos anteriores. Igor, principalmente, observa que o contato com as crianças, com a supervisora, o faz pensar em ser ou não professor: “[...] O contato no dia a dia com as crianças, você vai criando uma relação. E tem momento que você pensa: “Será que eu vou ser professor mesmo?! Eu quero ser professor” [...]” (IGOR, ENTREVISTA, 2013). Em outro momento, o mesmo afirma: “Eu até conversei com as colegas que entraram agora no PIBID, que quando eu demoro a ir na escola, eu sinto falta, por exemplo, das crianças. Que a gente cria aquela relação, aquela afinidade com eles” (*Idem*, 2013).

Percebemos que a relação que Igor criou com as crianças, esse vínculo afetivo baseado no amor, como sugere Maturana (1998), haja vista que é uma relação social, contribui para a aceitação dele como professor. Para a construção de sua identificação profissional. Ou seja, mesmo que os sujeitos não tenham um projeto deliberado em fazer-se professor, antes da entrada no curso de Pedagogia, ou um projeto de amor, estes podem construir esse sentimento no contato com o outro, no diálogo constante entre professor-aluno e professor-professor: “[...] o amor, como a emoção que constitui o operar em aceitação mútua e funda o social como sistema de convivência [...]” (MATURANA, 1998, p. 25). Todo o processo que até aqui expusemos, tem como pressuposto a aceitação da docência como atividade profissional, e, também, a aceitação desse aluno-professor em formação dentro de uma profissão, pelos sujeitos mais experientes, na própria prática cotidiana.

Como é perceptível na exposição realizada até aqui, buscamos compreender a escolha e a identidade profissional no seu processo histórico, ou seja, no seu processo de mudança. Por isso que utilizamos o título “A trajetória de escolha profissional...” para este artigo, pois, subsidiados por uma perspectiva dialética, acreditamos que há duas escolhas na identidade docente: uma, antes do ingresso no curso, que, como percebemos pelos dados das pesquisas, caracteriza-se muito mais por uma não-escolha, e a outra, quando na prática cotidiana, no diálogo com o outro, permeado por relações de amor, escolhemos por desejo prosseguir na profissão.

Dessa forma, observamos as inúmeras vozes que falam no interior desse profissional que está em (trans)formação. A voz da Universidade que está responsável por seu processo de formação, a da escola onde este está atuando, a das crianças, a dos professores experientes, etc. Bakhtin (BEZERRA, 2008, p. 198) forja o conceito de polifonia para explicitar as contradições entre as estruturas sociais e os indivíduos: “A polifonia é aquela multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis”. Essas vozes se definem pela convivência e pela interação, compondo o indivíduo, que é um ser ativo na sua história. Dessa forma, podemos falar em uma identificação polifônica com a profissão docente, no caso estudado. É evidente que para a internalização dessas vozes conscientes, há todo um drama sócio individual (FONTANA, 2000).

Vygotsky transpõe o termo drama das Artes para a Psicologia, compreendendo-o como a dinâmica contraditória em que a personalidade vai sendo constituída, através de nossas experiências. Como no teatro, vivenciamos vários papéis sociais, o que resulta no choque entre significados e valores. “O drama realmente está repleto de luta interna impossível nos sistemas orgânicos: a dinâmica da personalidade é o drama” (VYGOTSKY,

1929/2000 p. 35 apud JUNIOR DELARI, 2011, p. 185). Todos nós desenvolvemos um enredo no decorrer do processo existencial, tendo que representar vários papéis, em uma trama repleta de sentidos e significados, o que constitui o nosso drama (FONTANA, 2000).

Neste estudo, percebemos que o primeiro ato desse drama identitário é o processo de escolha profissional: de como ser aquilo que não queremos. Impulsionados por questões econômicas, geográficas, ou familiares, vamos desenvolvendo nosso papel de graduando, de professor em formação e, no diálogo com o outro, constituímos uma identidade, sempre instável, provisória.

PAUSA NA COMINHADA: POSSÍVEIS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um trabalho que se insere em uma perspectiva histórico-cultural não pode falar em generalizações e/ou conclusões. Como instiga-nos a pensar Bakhtin (2004, p. 143): “Tais generalizações, quando ocorrem, são de caráter meramente provisório e hipotético”. As discussões que realizamos nesse trabalho, e as possíveis compreensões, vêm sendo reelaboradas ao longo de quatro anos. Durante todo o nosso percurso na graduação. No contato com outros graduandos, professores universitários, professores práticos, etc. Assim, é um texto que possui inúmeras vozes. Todas conscientes, que contribuíram para a nossa formação como professores e pesquisadores. Contribuindo para o desenrolar de nosso drama vivencial.

Não somos apenas professores: somos filhos, pais, mães, tios, pesquisadores, alunos, etc. E todas estas identidades ecoam em nossa constituição profissional. Nosso interesse por pesquisar sobre escolha profissional surge do seguinte pressuposto: o interesse pela docência influencia no aprendizado dela. Ou seja: o aluno que escolhe ser professor, tende a aproveitar melhor sua formação, o que contribuirá para uma efetivação do seu aprender-fazer. Não que os alunos-professores que construíram esse pertencimento depois não desenvolvam plenamente seu saber-fazer, mas, lembremo-nos: nem todos os graduandos do curso de Pedagogia têm a oportunidade de ingressar no PIBID. E a identidade daqueles que, mesmo não desejando serem professores, não têm a oportunidade de vivenciar essa experiência formativa? Muitas são as questões que trouxemos nesse estudo, que possibilitarão novas pesquisas.

Compreendemos que em sua maioria, os graduandos do curso de Pedagogia do Alto-Oeste Potiguar, sujeitos dessa pesquisa, são oriundos da zona rural desses municípios, e que seus pais possuem um baixo capital cultural. E que estes não possuíam um projeto deliberado

em fazerem-se professores. Mas, no contato com o chão da escola, no diálogo com as crianças e professores experientes, estes criaram uma identificação com a profissão, que esta interligada ao próprio aprendizado do saber-fazer, constituindo um saber-ser.

É no diálogo com o outro, constituidor do eu, que tornamo-nos professores. Mas, para isso, é necessário o amor. O amor que estrutura todas as ações sociais e individuais. Nunca o Antônio Nóvoa (2011, p. 77) este tão certo: “É o diálogo com os outros que nos faz pessoas. É o diálogo com os colegas que nos faz professores”.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na Ciência da Linguagem. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

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.

FONTANA, Roseli Cação. Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. **Cadernos Cedes**, Ano XX, n. 50, p. 103-119, abril, 2000.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**: A vontade de saber. 4. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.

FREITAS, Itamar. A experiência indígena no ensino de História. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord.). **História**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 21).

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21-39, jul. 2002.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Orgs.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

HALL, Stuart. A identidade em questão. In: _____. **A identidade cultural da pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2005.

JUNIOR DELARI, Achilles. Sentidos do “drama” na perspectiva de Vigotski: um diálogo no limiar entre arte e psicologia. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 181-197, abr./jun. 2011 (Dossiê: Diálogos com Vigotski: Psicologia, Educação e Arte).

LIRA, André Augusto Diniz. **Tornar-se, ser e viver do professorado**: entre regularidades e variações identitária. 2007, 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

LOUZANO, Paula *et. al.* Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 543-568, set./dez. 2010.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 1998.

NASCIMENTO, Jhonnys Ferreira; MATIAS, M. C.; NASCIMENTO, Débora Maria. Por que escolhi ser professor(a)? Um estudo com os(as) alunos(as)-bolsistas do PIBID/PEDAGOGIA/CAMEAM/UERN. Texto apresentado no **V Fórum Internacional de Pedagogia – V FIPEP**, 2013a.

NASCIMENTO, Jhonnys Ferreira; MATIAS, M. C.; NASCIMENTO, Débora Maria. Conhece-te a ti mesmo: a escolha pela profissão docente dos alunos(as)-bolsistas do PIBID/PEDAGOGIA/CAMEAM/UERN. In: CARVALHO, Ana Maria. *et al.* (org.). **Política de formação docente e intervenção na realidade escolar**. Mossoró, RN: Edições UERN, 2013b. (E-book).

NASCIMENTO, Jhonnys Ferreira *et al.* O caminho se faz caminhando: as contribuições do PIBID para a construção do sentimento de pertença pela profissão docente. In: CARVALHO, Ana Maria *et al.* **Concepção e práticas de formação de professores: a experiência do PIBID/UERN**. Mossoró, RN: Edições UERN, 2014.

NASCIMENTO, Jhonnys Ferreira do. **Percorrendo o caminho das águas: a escolha profissional dos(as) alunos(as)-professores(as) do curso de pedagogia do PROFORMAÇÃO/CAMEAM/UERN**. 2014, 128 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2014.

NÓVOA, António. (Org.). **O regresso dos professores**. Lisboa: EDUCA, 2011.

RABELO, Amanda Oliveira. **A Figura masculina na docência do ensino primário: Um “corpo estranho” no quotidiano das escolas públicas “primárias” do Rio de Janeiro-Brasil e Aveiro-Portugal**. 2008, 545 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Universidade de Aveiro, Aveiro: 2008.

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.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.