

UNIVERSIDADE FEDERAL L DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

MARIA DA CONCEIÇÃO SILVA LIMA

**TORNAR-SE PROFESSOR: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DE
IDENTIDADES PROFISSIONAIS DE PROFESSORES DO SEXO MASCULINO DOS
ANOS INICIAIS, A PARTIR DE SUAS TRAJETÓRIAS**

RECIFE

2017

MARIA DA CONCEIÇÃO SILVA LIMA

**TORNAR-SE PROFESSOR: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DE
IDENTIDADES PROFISSIONAIS DE PROFESSORES DO SEXO MASCULINO DOS
ANOS INICIAIS, A PARTIR DE SUAS TRAJETÓRIAS**

Tese apresentada ao Programa de Doutorado em
Educação, como requisito parcial para obtenção do
título de Doutor em Educação Orientadora: Prof^a. Dr^a.
Maria da Conceição Carrilho de Aguiar

RECIFE

2017

MARIA DA CONCEIÇÃO SILVA LIMA

**TORNAR-SE PROFESSOR: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DE
IDENTIDADES PROFISSIONAIS DE PROFESSORES DO SEXO MASCULINO
DOS ANOS INICIAIS, A PARTIR DE SUAS TRAJETÓRIAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco para obtenção do título de Doutor em Educação. Linha de Pesquisa: Formação de Professores

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria da Conceição Carrilho de Aguiar

Aprovada em: 24/10/2017

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Prof^a Dr^a Maria da Conceição Carrilho de Aguiar (Orientador)

Universidade Federal de Pernambuco

PrProf.^a Dr.^a Tatiana Cristina dos Santos de Araújo (Examinadora Externa))

Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Sérgio Paulino Abranches (Examinador Externo)

Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Alexandre Simão de Freitas (Examinador Interno)

Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Kátia Maria da Cruz Ramos (Examinadora Interna)

Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. José Batista Neto (Examinador Interno)

Universidade Federal de Pernambuco

Aos meus pais, por me ensinarem o valor dos estudos e do conhecimento.

AGRADECIMENTOS

Nenhuma pesquisa é realizada sozinha. São muitos os braços que nos conduzem, nos incentivam, nos levantam, nos orientam e nos consolam durante a longa caminhada. O apoio torna-se fator essencial nesses momentos, e, o que nos resta é reconhecer a presenças dessas pessoas nesse breve fechamento de um ciclo acadêmico. Portanto,

A Deus, fonte de toda sabedoria;

Ao meu pai (in memoriam), por se fazer presente mesmo quando fisicamente ausente;

À minha família e aos amigos, sobretudo, Cynthia e Andréa, pela compreensão dos momentos furtados de seu convívio para dedicação a esse trabalho;

À minha orientadora Prof^ª. Dr^ª Maria da Conceição Carrilho de Aguiar que fomentou em mim, ainda na graduação, a curiosidade pelos Estudos Identitários;

Aos professores da minha banca que se prontificaram a compartilhar comigo esse processo de crescimento profissional e pessoal, em especial, à professora Kátia Ramos, que se tornou uma querida amiga;

Aos professores Cleyton, Elias, Antônio e Carmelo, por confiarem e compartilharem comigo suas memórias, dando o tom a essa pesquisa;

Aos colegas e funcionários do PPGE-UFPE.

Ao Luiz, pelas palavras de exortação;

Aos colegas da GMR pelo incentivo;

E, a todos aqueles que de alguma maneira contribuíram para finalização de mais essa etapa de minha trajetória de vida.

RESUMO

Acreditando que as configurações identitárias profissionais são marcadas por uma série de identificações que antecedem a entrada na graduação, passando por contínuas reconfigurações ao longo da formação e do exercício da atividade escolhida, no âmbito de tensões do que se denomina feminilização do magistério, essa pesquisa objetivou o estudo da construção identitária profissional docente de homens atuantes na Educação Infantil e Anos Iniciais, a partir de suas trajetórias. Para tanto, teve como fio condutor a análise das histórias de vida de quatro professores de quatro escolas da rede municipal do Recife, no tocante as experiências tidas pelos sujeitos como formativas, que envolveram aproximações e distanciamentos com o magistério, com destaque para os elementos que corroboram ou não essa escolha profissional. Dentro da gama de possibilidades subjacentes optamos pelo paradigma qualitativo, tomamos como suporte a metodologia ligada à perspectiva teórico-compreensiva da História de Vida, tendo por base as ideias desenvolvidas por Josso (2004). Essa escolha é devido o nosso interesse nas subjetividades pessoais dos entrevistados, no que tangem suas experiências formadoras. O instrumento de recolha dos dados foi a entrevista semi-estruturada, na qual o entrevistado dispôs de suas vivências. Os achados da pesquisa nos permitiram, dentre outras coisas, três observações: a primeira, de que trajetória escolar influencia diretamente nas identificações iniciais com o magistério, embora, a escolha pela Licenciatura em Pedagogia e pela sala de aula nesse âmbito ainda seja secundarizada. A segunda, apontou para as influências da formação inicial, com destaque para figura dos mestres e experiências de estágio que proporcionaram processos de aproximações com a atividade docente. E, por fim, a confirmação do campo profissional como espaço de contínuas (re)construções identitárias, a partir das relações estabelecidas com os pares e com a cultura escolar. Nesse sentido, acreditamos que o maior contributo resida no âmbito da compreensão das dinâmicas identitárias inseridas em processos individuais e coletivos, entre a identidade pessoal do pesquisado e o grupo de referência, dentro da configuração da relação Eu-Outro. Imbuídos da ideia de que a atividade docente requer muito mais do que atributos de maternagem para sua configuração profissional, alertamos para pertinência de se pensar em estudos futuros que, no bojo dos estudos identitários, possam vir a aprofundar questões em torno de processos que estão a delinear a construção de um novo imaginário social do magistério exercido por homens.

Palavras-chave: Magistério. Homens. Identidade Profissional Docente.

ABSTRACT

Believing that professional identity configurations are marked by a series of identifications that precede graduation, through constant reconfigurations along the formation and exercise of the chosen activity, in the context of tensions of what is called feminization of the teaching profession, this research aimed at the study of the professional identity construction of teachers working in Early Childhood Education and Early Years, based on their trajectories. In order to do so, the main objective of this study was to analyze the life histories of four teachers from four schools of the Recife city, in relation to the experiences of the subjects as formative, which involved approximations and distancing with the teaching profession, with emphasis on the elements that corroborate or not this professional choice. Within the range of underlying possibilities, we choose the qualitative paradigm, we take as support the methodology linked to the theoretical-comprehensive perspective of Life History, based on the ideas developed by Josso (2004). This choice is due to our interest in the personal subjectivities of the interviewees, as far as their formative experiences are concerned. The instrument of data collection was the semi-structured interview, in which the interviewee disposed of his experiences. The findings of the research allowed us, among other things, three observations: the first, of which school trajectory directly influences the initial identifications with the teaching profession, although the choice for the Degree in Pedagogy and for the classroom in this scope is still secondary. The second one pointed to the influences of the initial formation, with emphasis on the figure of the masters and internship experiences that provided processes of approximations with the teaching activity. And, finally, the confirmation of the professional field as a space of continuous (re) constructions of identity, based on established relationships with peers and school culture. In this sense, we believe that the greatest contribution lies in the understanding of the identity dynamics inserted in individual and collective processes, between the personal identity of the researched and the reference group, within the configuration of the I-Other relationship. Imbued with the idea that the teaching activity requires much more than attributes of maternity for its professional configuration, we warn of the pertinence of thinking about future studies that, in the field of identity studies, may deepen questions around processes that are to delineate the construction of a new social imaginary of the magisterium exercised by men.

Key words: Teaching. Men. Professional Identity.

RESUMÉ

En croyant que les configurations d'identité professionnelles sont marquées par une série d'identifications qui précèdent le diplôme, grâce à des reconfigurations continues lors de la formation et de l'exercice de l'activité choisie, dans le contexte des tensions de ce qu'on appelle féminisation de la profession enseignante, cette recherche vise l'étude de la construction d'identité professionnelle des enseignants travaillant dans l'éducation de Maternelle et école Primaire, en fonction de leurs trajectoires. Pour ce faire, l'objectif principal de cette étude était d'analyser les antécédents de vie de quatre enseignants de quatre écoles publiques de Recife, en relation avec les expériences des matières comme formatives, ce qui impliquait des approximations et une distanciation avec la profession enseignante, en mettant l'accent sur les éléments qui corroborer ou non ce choix professionnel. Dans le cadre des possibilités sous-jacentes, nous avons opté pour le paradigme qualitatif, nous avons soutenu la méthodologie liée à la perspective théorique-globale de l'histoire de la vie, sur la base des idées développées par Josso (2004). Ce choix est dû à notre intérêt pour les subjectivités personnelles des personnes interrogées, en ce qui concerne leurs expériences formatives. L'instrument de collecte de données a été l'entretien semi-structuré, dans lequel l'interviewé a disposé de ses expériences. Les résultats de la recherche nous ont permis, entre autres, trois observations: premièrement, la trajectoire scolaire influe directement sur les identifications initiales avec la profession enseignante, bien que le choix du diplôme en pédagogie et de la classe dans ce domaine reste secondaire. Le second a souligné les influences de la formation initiale, en mettant l'accent sur la figure des maîtres et des expériences de stage qui ont fourni des processus d'approximation avec l'activité d'enseignement. Et, enfin, la confirmation du champ professionnel comme un espace de (re) constructions continues d'identité, basées sur des relations établies avec les pairs et la culture scolaire. En ce sens, nous croyons que la plus grande contribution réside dans la compréhension de la dynamique d'identité insérée dans les processus individuels et collectifs, entre l'identité personnelle du groupe recherché et le groupe de référence, dans la configuration de la relation Moi-Autres. Imprégné de l'idée que l'activité d'enseignement exige beaucoup plus que les attributs de maternité pour sa configuration professionnelle, nous prévoyons la pertinence de penser à des études futures qui, au plus profond des études d'identité, peuvent approfondir les questions concernant les processus qui sont pour délimiter la construction d'un nouvel imaginaire social du magistère exercé par les hommes.

Mots clés: Enseignement. Hommes. Identité professionnelle.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 -Áreas de conhecimento relacionadas aos trabalhos encontrados no BTDC relacionados ao descritor <i>livre identidade docente</i> entre 2010 e 2014.....	23
QUADRO 02 - Respostas ao questionário da primeira etapa da pesquisa	88
QUADRO 03 - Configuração das entrevistas.....	90
QUADRO 04 - Breve perfil dos participantes da pesquisa, com base na entrevista	97
QUADRO 05 - Aspectos da família de origem dos professores entrevistados	102
QUADRO 06- Configuração familiar e financeira das famílias constituídas pelos docentes entrevistados.....	107
QUADRO 07 -Os sentidos da escola e a identificação inicial com o magistério	110
QUADRO 08 - Sobre motivações e expectativas em relação ao curso de Pedagogia....	112

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIEF	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
ANDES	Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BTDC	Banco de Teses e Dissertações Capes
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
EI	Educação Infantil
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
FORUMDIR	Fórum dos Diretores de Centros e Faculdades
GMR	Guarda Municipal do Recife
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PPGE	Programa de Pós Graduação em Educação
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

1.APRESENTANDO O ESTUDO	14
1.1 Situando o interesse pela temática	18
1.2 O que dizem as pesquisas sobre a temática	222
2. SOBRE NOÇÕES DE IDENTIDADE	30
2.1 Pensando a identidade na pós-modernidade	32
2.1.1 A noção de identidade enquanto processo de interação social	38
2.1.2 A formação da identidade enquanto processo de crise.....	42
2.1.3 A formação da identidade enquanto processo de negociação.....	44
2.1.4 A formação da identidade enquanto tentativa de integralidade	48
3. SOBRE NOÇÕES DE PROFISSÃO DOCENTE	53
3.1 Sobre a noção de trabalho enquanto formador de identidades	55
3.1.1 Profissão, um conceito a ser construído... ..	59
3.1.2 Notas sobre o magistério: dom, vocação ou profissão?	62
3.2 Os implicativos dos construtos de gênero na formação da identidade profissional docente	68
3.2.1 Sobre a influência do gênero na formação das identidades docentes no Brasil	72
4. O ESTUDO DAS TRAJETÓRIAS DE VIDA COMO MÉTODO DE COMPREENSÃO DA FORMAÇÃO DE IDENTIDADES PROFISSIONAIS DOCENTES	76
4.1 Refletindo sobre o método de Histórias de Vida	77
4.1.2 A História de Vida na sua relação com a identidade docente.....	80
4.1.3 Vivências ou experiências?.....	82
4.2 Notas sobre o percurso metodológico e resultados	84
4.2.1 A escolha do campo de pesquisa.....	85

4.2.2 A escolha dos professores participantes	86
4.2.3 Sobre as entrevistas	89
4.2.4 Caracterizando os sujeitos da pesquisa	90
5. DA ORIGEM FAMILIAR AO ENCONTRO DA ATIVIDADE - SOBRE PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO E IDENTIFICAÇÕES INICIAIS COM A DOCÊNCIA	101
5.2 Sobre a influência de experiências escolares na formação das identidades profissionais	109
5.2.1 Sobre as influências dos professores da escola.....	116
5.3 Sobre caminhos que conduziram ao curso de pedagogia: identificação ou opção secundária?	120
5.4 Os grupos de convivência na sua relação com as escolhas profissionais	128
6. A FORMAÇÃO INICIAL ENQUANTO LUGAR DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE	133
6.1 Um estranho no ninho.....	134
6.2 A influência da relação com os formadores	140
6.3 A influência do campo de estágio.....	145
6.4 A influência da formação continuada.....	151
7. SOBRE PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO NO CAMPO DE TRABALHO- OS CONTRIBUTOS TRABALHO NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE	159
7.1 Sobre relações com o campo de atuação.....	161
7.1.1 Sobre aspectos físicos da escola.....	161
7.1.2 Sobre a relação com os pares.....	167
7.1.3 A relação com as famílias dos alunos	175
7.2 A relação com a sala de aula- desvelando as identidades dos professores.....	182
7.2.1 Tio ou professor? a identidade profissional em questão.....	183
7.2.2 Sobre o disciplinamento dos corpos	188

7.3 O DESENCANTO COM A ATIVIDADE ENQUANTO DESDOBRAMENTO DA CRISE DE IDENTIDADE PROFISSIONAL	194
8.CONSIDERAÇÕES FINAIS	201
REFERÊNCIAS	209
APÊNDICES	220
APÊNDICE A.....	.221
APÊNDICE B.....	.222
APÊNDICE C.....	.223

1. APRESENTANDO O ESTUDO

O presente trabalho, *Tornar-se professor: um estudo sobre a formação das identidades profissionais de professores homens atuantes nos Anos Iniciais, a partir de suas trajetórias* é uma continuidade de inquietações surgidas, ainda enquanto graduanda do curso de Pedagogia, período no qual a presença de alunos homens já causava curiosidade. Por que escolheram Pedagogia? Como se sentiam em relação a uma profissão tida como feminina? Quais tipos de preconceitos enfrentavam? Queriam realmente atuar em salas de aula com crianças?

Posteriormente, no meu dia a dia como professora, os estranhamentos envolvendo a presença de figuras masculinas em salas de aula da Educação Infantil - EI e Anos Iniciais do Ensino Fundamental-AIEF só aumentavam. Essas situações levaram-me ao interesse de pesquisar sobre professores que quebravam com uma tradição brasileira que concebe a mulher enquanto profissional mais indicada ao magistério, em virtude de sua suposta essência maternal.

Por tal motivo, os estudantes do sexo masculino foram objeto de um Trabalho de Conclusão de Curso-TCC, ainda no âmbito de uma pós-graduação *lato-sensu*, cujo foco privilegiado residiu na investigação acerca de elementos mobilizados na escolha pelo curso de Pedagogia. Esse TCC deu início a uma trajetória de pesquisa, com vistas aos estudos acerca de processos de identificações e construção de identidades profissionais docentes, tendo por sujeitos privilegiados, professores do sexo masculino que optaram pelo magistério com crianças.

Essas indagações iniciais também foram contempladas e parcialmente respondidas durante o curso de mestrado, cuja dissertação teve por título, *Elementos presentes em processos de construção da identidade profissional docente de estudantes do sexo masculino, no curso de Pedagogia da UFPE*. A proposta considerou o estudo de componentes tidos por esses estudantes como influenciadores de suas identidades profissionais, tendo em conta a formação inicial, enquanto lócus de construção de saberes que compõem aspectos configuradores da identidade profissional.

Assim, o atual trabalho é concebido enquanto processo de continuidade dessa pesquisa de mestrado, cujos dados direcionaram a uma nova perspectiva analítica. Isso, porque,

momentos de identificação anteriores à entrada no curso foram apontados como fonte de atratividade com a atividade docente, entre os pesquisados que fizeram da sala de aula o campo de atuação profissional.

E, embora esses estudantes não tenham descartado futuras mudanças, conforme adaptação ou não ao cotidiano do magistério, ficou demonstrado que experiências particulares e coletivas poderiam interferir tanto na opção, quanto na permanência pela sala de aula. Tal fato nos levou a considerar, para além da formação inicial na faculdade, o ambiente de origem e o ambiente de trabalho em termos de suas possíveis contribuições nesse processo.

Com isso, nossa conclusão apontou para a importância do estudo das trajetórias que antecedem a formação profissional, bem como, para as possíveis alterações identitárias após conclusão da etapa de formativa. Nesse sentido, o doutorado apresentou-se como oportunidade de sistematizar novos estudos e aprofundar a temática .

Dessa forma, o trabalho aqui desenvolvido pode ser visto como o fechamento de um ciclo de pesquisa, ou quem sabe, a abertura de um novo, uma vez que dada a mutabilidade do seu caráter, os estudos envolvendo identidades apresentam resultados contingentes, parciais e momentâneos. Diante disso, o nosso atual desafio é compreender como as experiências decorrentes das trajetórias individuais/coletivas contribuíram na formação profissional docente de professores do sexo masculino, atuantes na Educação Infantil e Anos Iniciais na rede municipal de Recife-PE.

Ele partiu da perspectiva de que as identidades profissionais não se formam de maneira isolada. Nesse sentido, ela seria uma expressão que considera as articulações entre as identidades pessoais e sociais, estando, portanto, em constante processo de ressignificação, o que nos faz considerar, a importância das trajetórias daqueles que a constroem, bem como, do grupo profissional a que pertencem (DUBAR, 1991; 2005; NÓVOA, 1991; TARDIF, 2002; JOSSO, 2004).

Isso significa dizer que estudar identidades profissionais prescinde de um entendimento acerca do que seria identidade, e qual o seu papel na formação individual e coletiva dos sujeitos, sobretudo, em tempos em que a instabilidade ocasionada por crises não nos permite pertencas mais duradouras (BAUMAN, 2001; 2005; 2011). O que advoga no

sentido de que ela precisa ser observada do ponto de vista não apenas do sujeito, como também, do contexto do qual faz parte.

Por tal compreensão, o estudo envolvendo a formação da identidade profissional de professores do sexo masculino, sobretudo, quando atuantes nos primeiros anos, requer uma visão não apenas do magistério enquanto atividade profissional, como também, uma percepção de alguns elementos culturais e sociais que influenciam aspectos do campo laboral, exercendo influência nas escolhas desse grupo, especificamente. E, para dar conta de tal perspectiva, o estudo foi organizado a partir de sete seções, a saber:

Na primeira seção, denominada *apresentando o estudo*, realizamos uma exposição mais detalhada acerca das inquietações pessoais que conduziram aos questionamentos que permeiam a tese. Ela contempla também a questão de partida e os objetivos a serem contemplados, seguido do estado do conhecimento, que abarcou pesquisas anteriormente realizadas e que mantiveram aproximações com o nosso objeto.

Após essa breve introdução, na segunda seção intitulada *Sobre noções de identidade*, trazemos considerações teóricas acerca dos Estudos Identitários, ancorada nos contributos de Hall (1997, 2003, 2009, 2011). Ela foi estruturada com fulcro no entendimento de que a identidade é constituída no contexto sociológico de relações interativas, que consideram a esfera do *Eu* em consonância com o *Outro*, no qual o aspecto cultural tem um papel relevante.

E, em razão da polissêmica discussão em torno do tema, optamos por desenvolver nossos comentários, tendo por norteadores quatro perspectivas utilizadas por Lipiansky (1990). Elas foram articuladas com áreas do conhecimento que contribuíram para o atual entendimento sobre identidades, como a Psicologia, a Antropologia e a Sociologia, com ênfase privilegiada nos contributos dos Estudos Culturais, no qual destacamos Hall (2009, 2011) e Bauman (2001, 2005, 2011), Canclini (2008), Woodward (2009).

Na terceira seção, tratamos *Sobre noções de profissão docente*. Partindo dos contributos de Dubar (1991, 2005, 2012), inseridos na Sociologia das Profissões. Desencadeamos um diálogo acerca do magistério enquanto uma atividade ainda em busca de reconhecimento profissional, o que o colocaria, conforme nosso entendimento, no rol das atividades profissionais e não da profissão. Para tal, estabelecemos relações com Nóvoa (1991, 1992, 1997), Tardif (2002), Brezezinski (2002), Tardif e Lessard (2005) e

Veiga (2005), partindo das dicotomias entre o profissionalismo e a proletarização, pontuando também a imbricada relação entre o magistério e os construtos de gênero, com base em Louro (1997; 2000; 2002).

Na quarta seção, *O estudo das trajetórias de vida como método de compreensão da formação de identidades profissionais docentes*, delineamos argumentos do método escolhido e que estruturaram nossas análises, a partir dos estudos desenvolvidos por Josso (2004). Nela, desenvolvemos o nosso percurso metodológico, justificando as escolhas em termos dos instrumentos que nos apropriamos para o alcance dos objetivos aqui propostos, bem como, damos a saber os processos de condução da pesquisa, e a caracterização dos quatro professores, cujas experiências de vida subsidiaram o nosso trabalho.

Na quinta seção, *Da origem familiar ao encontro da atividade- sobre processos de socialização e identificações iniciais com a docência*, iniciamos o nosso percurso analítico com base em experiências anteriores à entrada no curso de Pedagogia, e que propiciaram a identificação inicial com o magistério. São situadas as primeiras identificações no âmbito familiar e escolar, que permitiram uma aproximação com o magistério.

Na sexta seção, *A formação inicial enquanto lugar de construção da identidade profissional docente*, identificamos categorias tidas como relevantes pelos sujeitos no seu processo inicial de formação. Nela, foram identificadas as principais influências durante a faculdade que permitiram a formação da identidade profissional requerida e a opção pela sala de aula.

Na sétima seção, *Sobre processos de identificação no campo de trabalho- os contributos trabalho na formação da identidade profissional docente*, reclinamos o nosso olhar sobre a influência do cotidiano das ações profissionais nas identidades dos professores pesquisados. Foram consideradas impressões e influências dos diversos fatores e interlocutores que configuravam o dia a dia na escola. Com isso, foram retratados, momentaneamente, os principais aspectos que interferiam no processo de formação das identidades profissionais, indiciando crises de identidades e de pertencas, que levavam a uma ratificação ou não da escolha pelo exercício do magistério na Educação Infantil e Anos Iniciais.

Por fim, apresentamos nossas *Considerações Finais* traçando algumas exposições acerca dos dados encontrados e das limitações que envolveram o nosso processo de pesquisa.

1.1 Situando o interesse pela temática

Acredito que a eleição de um objeto de pesquisa envolve muito mais do que uma escolha aleatória. Ele está intimamente ligado às identificações e indagações pessoais do pesquisador que, por sua vez o elege, debruçando sobre ele o seu tempo, ponderação e análise. Comigo não foi diferente.

Sempre gostei de vivenciar o magistério. Ainda durante a infância, as identificações com a sala de aula ocorriam nas brincadeiras de óscolinhaö, no repassar a lição aos colegas, no ajudar a professora com seus objetos de trabalho. Tanto que, para mim, quanto para o meu grupo de referência (pais, família, amigos), a escolha profissional pela atividade foi encarada com muita normalidade. Sendo assim, não tive dúvidas ao cursar duas Licenciaturas: História e Pedagogia.

Foi a partir das experiências vivenciadas na trajetória de formação em ambos os cursos, que observei elementos distintos envolvendo relações de aceitação/atuação no magistério de professores do sexo masculino. Elas se concentravam, principalmente, numa análise comparativa dos estranhamentos e preconceitos envolvendo a docência masculina, quando exercida no âmbito da Educação Infantil e Anos Iniciais, em relação aos Anos Finais.

Enquanto estudante de Pedagogia percebia que a presença masculina, embora diminuta em sala de aula, causava curiosidade, e, por vezes, certo desconforto. Tais situações eram evidenciadas sob forma de piadas, preconceitos e desconfianças lançadas aos alunos homens, como se esses estivessem ocupando um lugar inadequado, sobretudo, se pretendiam atuar em salas de aula. Tais ocorrências surgiam de maneira õnaturalö, nas conversas entre os colegas, nos relatos compartilhados dos estágios supervisionados, ou na sutileza empregada no discurso de alguns formadores e funcionários.

Em contrapartida, no curso de História, esses contextos não foram por mim evidenciados. Isso me fez estabelecer aproximações e distanciamentos entre as duas esferas de convivência. E, embora ciente das particularidades que envolvem os atributos profissionais requeridos para atuação no campo da Licenciatura em História e no da Pedagogia, foi na tensão relativa à presença e aceitação de homens na atividade docente com crianças, que detive minhas reflexões.

Assim, as experiências da minha própria trajetória de vida iniciaram em mim questionamentos sobre um conjunto de atributos e representações, que tinham como normal a escolha e atuação de homens nas salas dos Anos Finais, e como pitoresca, a presença desses sujeitos nos Anos Iniciais. Não eram todos professores? Não tinham formação para atuação em sala de aula? Por que não eram considerados aptos profissionalmente, ao ponto de não serem aceitos, quando comparados às professoras?

As inquietações foram tomando corpo, na medida em que os estudantes do sexo masculino com quem interagi ao longo do curso de Pedagogia relatavam situações de desconfiança, constrangimento e assédio, o que, conforme alguns relatos, levava-os a repensar sua área de atuação, projetando-os para as esferas mais burocráticas da escola.

Portanto, ficava clara a identificação inicial com a sala de aula estava sofrendo reconfigurações, com base nos implicativos do meio educacional e relacional com que tais estudantes conviviam. Tais contextos me fizeram refletir sobre processos e elementos culturais que perpassavam a formação de identidades profissionais docentes. E, foi movida pela tentativa de entender dos processos envolvendo a construção identitária profissional desses colegas, que iniciei minha imersão enquanto pesquisadora.

Diante disso, foi delineado o meu grupo e o meu espaço de investigação, faltava-me apenas o fio teórico que conduziria minhas ações. Num primeiro momento, busquei aproximação com estudos já realizados com foco nesses elementos, especificamente. Compreendi que é vasta a literatura que trata sobre processos de feminização do magistério, contudo, escassa a que traz à tona as minorias masculinas que fazem parte do grupo docente no Brasil.

Os destaques ficaram por conta de Saporoli (1997), Cruz (1998), Arce (2001), Cerisara (2002), Miranda (2003) e Sayão (2005), que contemplaram as representações do

trabalho de professores do sexo masculino na EI e AIEF. Tais autores apontaram para as influências dos construtos de gênero e as construções que secundarizavam aspectos profissionais, levando ao afastamento de homens das salas de aula.

Assim, as minhas reflexões ganharam outra amplitude, elegendo para tanto, a categoria identidade como catalisadora e estruturadora de minhas compreensões de pesquisa. Mais especificamente, nas aproximações com os escritos de Dubar (1991, 2005), Bauman, (2001; 2005), Canclini (2008) e Hall (1997, 2003,2011), esse último, principalmente, por defender uma estreita ligação entre os aspectos de cunho cultural e as formações de identidades na atualidade.

Além desses autores, outras pesquisas desenvolvidas no âmbito do grupo docente, com vistas à construção de uma identidade profissional, deram seus contributos. A exemplo de Arroyo(2009), Tardif (2002), Tardif e Lessard (2005) e Nóvoa (1992; 1997) que auxiliaram na compreensão dos processos de formação de identidades profissionais, na perspectiva dos professores.

Nesse sentido, a temática foi desenvolvida numa especialização e aprofundada no mestrado. Nesse último, os questionamentos iniciais estiveram voltados para a investigação acerca dos elementos presentes no processo de construção identitária docente de 31 estudantes do sexo masculino, do curso de Pedagogia da UFPE.

Os dados revelaram que a escolha inicial pelo curso nem sempre se dava pela identificação com o magistério, mas, pela oportunidade de ter uma formação em nível superior numa universidade pública. Tal prerrogativa levou-me a considerar que o fato de ser homem não exercia tanto impacto na escolha do curso, entretanto, ele se revelou fator decisivo na opção pela sala de aula.

Isso ficou claro a partir da comprovação de que, embora o curso de Pedagogia da UFPE tivesse como eixo estruturante a formação para o magistério, na amostra pesquisada ele não conseguiu trazer ressignificações que permitissem identificação com a docência. Entretanto, os estudantes trouxeram aproximações com alguns aspectos do curso que possibilitavam o exercício de outras atividades como Coordenação, Gestão Escolar, Recursos Humanos.

Do total dos envolvidos no processo de investigação em tela, apenas 05 revelaram que gostariam de ser professores. Diante dos dados e da comprovação de que o curso não oportunizou a identificação dos outros 26 estudantes, o olhar se debruçou para o grupo dos 05 que optaram pelo magistério.

Nessa análise, ficou evidenciado que esses sujeitos tinham fatores comuns ligados às suas trajetórias de vida, e, tal como eu, já trouxeram elementos de identificação e pertença com a atividade e o campo de trabalho anteriores ao ingresso na faculdade. Tal achado me reportou à compreensão acerca da formação identitária profissional docente requeria também a análise de experiências desenvolvidas durante a trajetória de vida desses professores, na qual, o período de graduação é apenas mais uma etapa.

Isso, implicava dizer que os encontros e desencontros com uma profissão ocorrem cotidianamente, na medida em que tomamos parte da nossa vida social, e nos deparamos com inúmeros profissionais que projetam em suas ações, representações de ser e estar na profissão, além de sustentarem um *status quo*.

Foi nesse sentido que percebi que para compreender a dinâmica que envolvia processos identitários dentro do magistério, precisaria trazer à tona experiências, possíveis tensões e desafios existentes, não apenas durante o curso de Pedagogia, como também, antes e depois de sua conclusão, na imersão no mundo profissional. Isso representava uma análise longitudinal, demandando maiores aprofundamentos e tempo.

Nesse cenário, o doutorado foi considerado como possibilidade de pensar tal perspectiva. Para tanto, elegemos como **questão de pesquisa:** *de que maneira as trajetórias de vida influenciaram a construção da identidade profissional docente de professores homens, atuantes na EI e AIEF da rede municipal do Recife?*

Para responder a essa indagação, situamos nosso olhar com base na perspectiva de que a formação da identidade profissional antecede a entrada no curso de Pedagogia, passa por (re)significações no seu contexto, e continua sendo alterada no exercício docente cotidiano. Com isso, elegemos como **objetivo geral:** de que maneira as experiências decorrentes das trajetórias de vida influenciam na construção da identidade profissional docente de professores homens atuantes na EI e AIEF da rede municipal do Recife?

E como objetivos específicos:

- Identificar elementos de aproximação com o magistério que possibilitaram a identificação inicial com a docência, antecedentes à entrada no curso de Pedagogia;
- Destacar, no âmbito da formação profissional, experiências tidas como significativas na construção da identidade profissional docente;
- Identificar elementos oriundos do campo de atuação profissional que contribuem para a (re)configuração das identidades profissionais, no sentido de confirmar ou não a opção pela sala de aula na EI e AIEF.

1.2 O que dizem as pesquisas sobre a temática

No intuito de situar o debate que envolve a formação da identidade profissional docente, e, tendo por objeto privilegiado homens atuantes na EI e AIEF, optamos por realizar um levantamento de trabalhos no Banco de Teses e Dissertações do Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O Banco de Teses e Dissertações da CAPES (BTDC) foi escolhido por possuir resumos de dissertações e teses defendidas no âmbito dos programas de pós-graduação *strictu sensu* em todo país, o que propiciou uma amplitude do que tem sido produzido em relação à nossa temática. Estabelecemos um marco temporal entre 2010 a 2014, sendo considerados relevantes os trabalhos que tinham aproximação com o nosso objeto privilegiado, numa busca por palavras-chave e descritores livres.

A fim de termos um panorama mais geral de como estavam distribuídos os estudos que conversavam sobre a relação entre a identidade e a docência, iniciamos pelo descritor livre *identidade docente* e encontramos 313 títulos, divididos em diversas áreas, conforme quadro abaixo:

Quadro 1 ó Áreas do conhecimento relacionadas aos trabalhos encontrados no BTDC relacionados ao descritor livre *identidade docente* de 2010 a 2014

Área	Pesquisas encontradas	Área	Pesquisas encontradas
Educação	220	Serviço Social	02
Letras	30	Psicologia	02
Ensino de Ciências e Matemática	10	Comunicação	01
Sociais e Humanidades	09	Sociologia	01
Educação Física	07	Linguística	01
Enfermagem	07	Linguística Aplicada	01
Psicolinguística	05	Saúde e Biológicas	01
Geografia	03	Artes	01
Educação de Adultos	02	Meio Ambiente e Agrárias	01
Ensino óAprendizagem	02	Música	01
História	02	Psicologia Social	01
Literatura Brasileira	02	Saúde Coletiva	01

Fonte: banco de Teses/Dissertações da CAPES

De acordo com o quadro apresentado, é notório o número de trabalhos que enfocam a temática identidade profissional e docência, o que nos permite inferir que a temática relacionada à construção das identidades profissionais e magistério perpassam distintas áreas de conhecimento. Em sua maioria, tais pesquisas abordaram elementos adicionados à identidade docente que habilitavam a atuação em sala de aula. E, embora a maior parte delas esteja concentrada no campo das Ciências da Educação, observamos dentre os 313 resultados apresentados, que apenas 01 teve maior aproximação com o nosso objeto de pesquisa, privilegiando a atuação de homens na Educação Infantil.

A partir desse resultado parcial, a pesquisa pela categoria *palavras-chave*, com base nos resumos, pareceu-nos mais indicada para afunilar os dados e nos conduzir, sem perda de tempo, aos trabalhos correlacionados ao nosso objeto. No entanto, ao pesquisarmos pelas palavras-chave *identidade docente homem*, *identidade homem*, *magistério homem* e *docência homem*, não foram apontados resultados significativos. Encontramos apenas uma única dissertação, quando utilizamos o descritor *professor homem*, e, para nossa

surpresa, ao colocarmos o mesmo descritor no plural, *professores homens*, mais uma nova dissertação foi apresentada.

Estivemos diante de um problema muito comum nesse tipo de pesquisa: encontrar novas estratégias de localização, sem incorrer no erro de omitir algum trabalho. A atividade de garimpar trabalhos que norteiem o andamento do debate em torno de uma temática específica, com base em bancos de dados, é algo importante na esfera acadêmica, ao mesmo tempo que complexa.

Ao argumentarem, tendo por suporte autores que realizaram estudos acerca da importância das pesquisas tipo Estado da Arte em Educação, Romanowski e Ens (2006) apontaram que uma das limitações a esse tipo de mapeamento se configura já na apresentação dos trabalhos. Para as autoras, um dos fatores que restringem a análise do pesquisador é o fato de que alguns resumos são muito sucintos e outros confusos ou incompletos, sem informação sobre o tipo de pesquisa e os procedimentos de coleta de dados (ibidem, p.47). Isso acaba por limitar e deixar de lado alguns estudos que podem ser imprescindíveis à compreensão de determinado objeto.

Sendo assim, diante da percepção de que nem sempre a maneira com que são confeccionados os resumos descrevem com exatidão o conteúdo pesquisado, decidimos por fazer uma triangulação com a categoria *descritores livres*, no intuito de obtermos o maior número de trabalhos que tivessem relação com o nosso objeto, sem necessariamente, cooptá-los por palavras-chave.

Realizamos então, novo refino usando os mesmos três descritores que lançamos mão anteriormente na pesquisa por palavras-chave, *identidade docente homem*, *professor homem*, *professores homens*, agora buscando por associação livre, mantendo o marco entre 2010-2014. Obtivemos mais resultados dessa vez.

Para o primeiro descritor, *identidade docente homem* foram encontrados 10 trabalhos, dentre os quais, apenas 01 tinha relação de fato com homens e o magistério nos Anos Iniciais; para o segundo descritor, *professor homem*, foram encontrados 107 resultados, sendo 04 trabalhos ligados ao nosso objeto; para o terceiro descritor, *professores homens*, encontramos 94 registros, sendo 06 deles relevantes ao nosso ver, porém, só consideramos 01, tendo em conta que os outros 05 apareceram anteriormente.

Em termos gerais, pela triangulação dos resultados obtidos tendo por base associações livres, foram encontradas apenas 05 dissertações de mestrado e nenhuma tese. Os contextos aqui relatados podem indicar a escassez de pesquisas que tenham por foco estudos que versam sobre a identidade docente de professores do sexo masculino, quando atuantes na Educação Infantil ou Anos Iniciais.

Cientes de que o reconhecimento da identidade profissional docente está em processo de legitimação, e que o exercício masculino do magistério com crianças ainda é visto com ressalvas, a análise do universo escolar e dos discursos produzidos por seus agentes, oportunizam a reflexões acerca da dinâmica e das tensões que envolvem essa perspectiva. Nesse sentido, passaremos a dar conta do que essas pesquisas agregaram em termos de descobertas e avanços, elementos para pensarmos acerca de processos de construção de identidade docente por parte de professores do sexo masculino atuantes na EI e nos AIEF.

O trabalho de Sousa (2011) *Por acaso existem homens na Educação Infantil ?* tem um título sugestivo e que instiga a reflexão. Tendo por embasamento a Teoria das Representações Sociais, a investigação privilegiou o ingresso e a trajetória de homens professores em duas instituições de Educação Infantil. O autor afirmou a existência de duas circunstâncias que permeiam o ambiente de homens *versus* docência nessa etapa, revelando um antagonismo.

A primeira circunstância é de essa fase continua sendo local privilegiado da atuação de mulheres, tornando o estranhamento, ao se constatar, por exemplo, a presença de homens em sala de aula com crianças, sobretudo, ao terem em conta inúmeros casos midiáticos envolvendo a pedofilia.

De acordo com Sousa (ibidem), muito da relutância na aceitação por parte dos pais encontra o seu discurso atrelado a esses exemplos. Contudo, eles não são os únicos a terem essa posição, o mesmo porque, até pessoas que se colocam de forma favorável à presença masculina na educação das crianças, não escapam dessa reação de espanto, pelo menos no primeiro momento (SOUSA, 2011, p.50).

A segunda circunstância citada pelo autor em tela considerou que, ao contrário de outros períodos no histórico de estruturação dessa etapa educacional no país, existe hoje o reconhecimento da necessidade de uma formação profissional para atuar em sala de aula, diminuindo nesse sentido, o peso do gênero. Assim, no entendimento de Souza (2011), o fator confiança é revelado na pesquisa como grande regulador do conflito envolvendo o aspecto cultural *versus* profissional.

Por tal motivo, uma das conclusões a que chegou foi que quanto maior o grau de conhecimento do gestor e da comunidade escolar em relação a esse professor que está em sala de aula, maior a sua aceitação e respeito no ambiente escolar. Isso deixa transparecer, no caso específico de professores homens, que o estabelecimento de laços com a comunidade e o fortalecimento do olhar desses observadores respaldam a atuação profissional, facilitando a inserção e a permanência em sala.

E, uma vez que o conhecer pode ser um determinante para essa atuação profissional, especificamente, a dissertação de Fonseca (2011) trouxe contributos. Intitulada *Quem é o Professor Homem dos Anos Iniciais?*, o trabalho buscou, a partir da perspectiva Foucaultiana, estudar os impactos da presença de homens nos Anos Iniciais, e, em que medida essas representações de gênero na docência influenciam em suas subjetividades, a partir dos discursos das gestoras e professoras .

Além de abordar temas trazidos nas falas dos entrevistados como o homossexualidade, pedofilia e disciplinamento dos corpos que, por sua vez, foram relacionados à presença de professores do sexo masculino nessa etapa da educação, o autor (ibidem) ratificou que o senso comum que atribui ao magistério um sinônimo de feminilidade repercute no comportamento do professor em sala de aula.

O Fonseca (2011) afirmou que esse professor desenvolve um comportamento de constante vigilância em relação aos seus gestos com os alunos, tentando fugir do que possa ser enquadrado como inapropriado, criando mecanismos de defesa. Posturas como não abaixar-se ao abraçar uma criança, ou mesmo nunca abraçar seus alunos são atitudes que podem constituir-se em dispositivos criados por professores homens para não se enquadrarem nestes discursos e comprovar a sua competência (ibidem, p.126).

Essa conclusão corroborou no entendimento da existência de facetas identitárias mobilizadas nos processos de construção da identidade profissional docente, a partir da interpelação de uma série de olhares externos, e de eventos no contexto do cotidiano profissional. No caso em tela, acreditamos que ela projeta conflitos entre uma imagem cultural feminilizada do professor no Brasil e as tensões desencadeadas em relação ao exercício de homens no magistério.

Tais conflitos puderam também ser contemplados na dissertação de Ramos (2011) intitulada *Um estudo sobre os professores homens da Educação Infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte ó MG*. A partir de um estudo envolvendo escolas públicas, o autor concluiu que, após a admissão no concurso público para professor, os homens são ã naturalmente encaminhados para as funções de apoio ou para as turmas de crianças maiores ó que, normalmente, demandam menos ações relacionadas ao cuidado corporalö (ibidem, 2011, p.10).

Dessa maneira, o trabalho acima citado indicou que, para além do estranhamento inicial, a presença desses sujeitos prescinde expectativas e preconceitos em relação a suas atuações em sala de aula. Com isso, a aprovação em um concurso público, que adicionaria a legitimidade da comprovação das características profissionais para o exercício da atividade, nesse caso, não seria suficiente para garantir a atuação do professor em sala de aula.

Ramos (2011) ainda acrescentou que para esses sujeitos, o estágio probatório não se configura apenas como uma garantia da sua permanência no serviço público. Ele se apresenta, também, como uma nova comprovação da capacidade de ser um docente, que além de apresentar os elementos técnicos, tem que estabelecer uma relação de confiabilidade com a comunidade escolar, como já nos apontou o trabalho de Sousa (2011).

E, exatamente com intuito de pesquisar como essas representações produzem enunciados tão latentes, Rosa (2012) lançou seu olhar para a maneira com que os veículos de comunicação relacionavam a atuação de homens no magistério. Intitulada *O dispositivo da sexualidade enquanto enunciador do professor-homem no magistério das séries iniciais e na educação infantil*, a dissertação teve por objeto de análise publicações na web e em redes sociais.

O autor (ibidem) ressaltou que em grande parte dos textos produzidos pela mídia, na sua maioria por mulheres educadoras, é salientada a importância da presença da figura masculina em sala de aula, relacionando-a à imagem paterna e de autoridade. Entretanto, no que diz respeito aos comentários que seguem essas matérias, esses são postados, na maioria, também por mulheres, professoras, donas de casa, dentre outras, que se colocam majoritariamente contra atividade docente exercida por homens na EI e AIEF.

Rosa (2012) encontrou nisso uma relação ao afirmar que são principalmente as mulheres, entre contrárias e a favor, que não apenas formulam enunciados sobre os docentes homens, como também, parecem ser aquelas que culturalmente têm conhecimento do que é cuidar e educar crianças, ou seja, elas possuem saberes capazes de definir como os homens podem ou não exercer o magistério (ibidem, p. 141).

Com efeito, à guisa de suas conclusões, coloca que a análise feita a partir dos textos virtuais, a pedofilia é um dos principais questionamentos com relação ao receio de tê-los nas salas de aulas (ROSA, 2012, p.141), sendo de acordo com ele, um condicionante que afasta a atuação de homens no magistério.

O fato de questões tão sérias permearem as expectativas da atuação de homens em sala de aula, chama nossa atenção para a hipótese da coexistência de duas expectativas de atuação profissional distintas com crianças. Uma própria da professora, cuja aceitação está principiada pelos aspectos de maternagem; e, outra, ao professor, permeada de alusões à homossexualidade e à pedofilia.

Por último, foi lançando o olhar para esse tipo de construção identitária que a dissertação de Pereira (2012) se colocou. Com o título *Professor-homem na educação infantil : a construção de uma identidade*, a autora buscou compreender a formação identitária profissional de professores homens atuantes em creches e pré-escolas da rede municipal de ensino da cidade de Guarulhos-SP. Para tal, partiu de uma perspectiva de que ainda há uma prevalência mais voltada ao cuidar, do que, propriamente, ao educar envolvendo essa etapa, o que coloca a questão corporal no âmbito da discussão sobre a atuação de figuras masculinas.

Usando como análise a história de vida de cinco professores, a autora citada frisou que o estranhamento não é sentido apenas por parte dos *Outros*, como também, sentido pelos próprios professores ao observarem que funções que lhe seriam atribuídas começam a ser realizadas por terceiros. Há também a informação de que, embora existindo comportamentos nesses sujeitos que denotam a permanência de uma suposta masculinidade hegemônica, ãas experiências com as crianças pequenas e com as mulheres profissionais, favoreceram mudanças que envolvem suas próprias subjetividades, expressas principalmente no relato das práticas com as criançasö (PEREIRA, 2012, p. 142).

Conforme pontuamos, o conjunto dos trabalhos acima apresentados nos auxilia, na medida em que, as diferentes abordagens revelam elementos relevantes para compreensão do nosso objeto de estudo. Contudo, ressaltamos que ainda são diminutas as pesquisas que focam processos de construção identitária profissional envolvendo homens professores, com ênfase nos contributos das trajetórias de vida, estabelecendo uma relação direta com suas identidades profissionais e as experiências vividas.

Isso ratifica a observação realizada por Louro (2002, p.62) de que, ão contrário do que muitos pensam, se temos poucos trabalhos sobre a educação de meninas e mulheres, talvez tenhamos ainda menos estudos sobre a formação de meninos e homensö, apontando a emergência da realização de trabalhos que também privilegiem esses sujeitos no meio educacional.

Em geral, as apreciações estão pautadas nos discursos de gênero, representações sociais do magistério e tensões evidenciadas no campo de trabalho. Com isso, estão mais concentradas na concretização das ações pedagógicas em sala de aula, e, em como elas são influenciadas pelo meio, do que, propriamente nos elementos e experiências individuais e coletivas para que chegassem a tal.

Nesse sentido, apontamos para a pertinência do estudo de trajetórias de vida para a análise mais aprofundada acerca de elementos que permeiam tanto a escolha quanto a prática profissional no campo de trabalho, numa perspectiva longitudinal e contínua da construção de identidades profissionais. Isso, porque, partimos da ideia de que toda

identidade profissional possui bases nos processos de identificação que são decorrentes das iterações sociais cotidianas que se iniciam antes mesmo da formação e permanecem no decorrer do exercício profissional.

E, realizadas essas primeiras notas, passaremos a expor o embasamento teórico que norteou nossa ação investigativa. Para tal, apresentaremos nessa primeira seção a noção de identidade sobre qual respaldamos nossas análises.

2. SOBRE NOÇÕES DE IDENTIDADE

Conforme anteriormente mencionado, o presente trabalho tem por foco a compreensão da formação identitária profissional de professores, com base em suas trajetórias. Contudo, ressaltamos que a investigação de sujeitos, na perspectiva da formação de suas identidades não é fácil, considerando que o termo identidade é demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social contemporânea para ser definitivamente posto a prova (HALL, 2011, p.89).

Nesse sentido, pensar acerca de processos de construção identitária na contemporaneidade requer muito mais do que a simples escolha por essa ou aquela concepção teórica, visto que, a tarefa exige uma reflexão profunda sobre as maneiras plurais de formação dos indivíduos, numa visão complementar e não mais excludente. Acreditamos que as dificuldades residam no uso dessa categoria analítica, principalmente, diante da pluralidade de conceitos e empregos da temática, que vão da esfera íntima e particular, transpassando as esferas públicas e sociais.

Sendo assim, se antes a identidade era tida como um tema emergente, hoje, tem bases reflexivas mais sólidas, que promovem distintas percepções e conclusões, a partir das diferentes ciências como a Sociologia, Psicologia e a Antropologia (BAUMAN, 2005; 2011). Tal contexto dinâmico nos permite articular contributos e estabelecer correlações entre as várias áreas que desenvolveram estudos sob diferentes perspectivas de se pensar a identidade, o que implica o emprego mais adequado do termo *noções* e não conceitos de identidade.

Partindo das afirmações Silva (2009), temos que a identidade pode ser tomada como uma referência a algo que expressa um conjunto de elementos que lhe são próprios e do qual é também parte, promovendo ao mesmo tempo distinção e reconhecimento diante de outras possibilidades constitutivas. Portanto, a identidade é uma perspectiva ambivalente de pertença e de distinção (BAUMAN, 2005).

Essa relação pode ser compreendida, no sentido de que, ao pertencer a um conjunto específico, vários outros imediatamente estão sendo descartados. Tal noção nos permite afirmar que o sujeito é, também, aquilo que ele não é. Com isso, o reconhecimento e associação a algo se torna sentimento de pertença, e, ao mesmo tempo, de exclusão. Dessa forma, a identidade pressupõe um conjunto de atributos dotados de certas particularidades, e que caracterizam um indivíduo ou grupo em termos de suas especificidades, sendo um marcador em relação aos demais.

A ideia da suposição pode ser adotada, uma vez que os elementos constitutivos de identidades dos sujeitos não são aleatórios, mas fazem parte de diversas outras identidades coletivas e representativas com as quais interagimos cotidianamente. De acordo Hall (1997), elas emergem a partir do mergulho nos distintos contextos culturais, sociais, religiosos e políticos que influenciam e dialogam com os processos de estruturação das identidades dos sujeitos, ao longo das suas trajetórias.

Contudo, entendemos que não é necessariamente qual, mas como os inúmeros elementos são operados dentro dos processos de composição identitária que reside a sutileza das construções das identidades individuais e coletivas. Portanto, é na forma como ocorre a apropriação e os arranjos, realizados mediante aproximações ou distanciamentos a algo, que se produzem as distintas representações das identidades, acrescentando singularidade e heterogeneidade de seus portadores, caso contrário, as afirmações de identidade não fariam sentido (SILVA, 2009, p.75).

Com isso, atribuímos um caráter extremamente ativo e social dos sujeitos que conseguem operar dentro de suas identidades particulares e coletivas redirecionamentos, diferenciando-a, na medida em que as interações oportunizam reflexões e mudanças de posição. Assim, não é na perspectiva da igualdade, mas da identidade enquanto *diferença* que compomos o nosso entendimento acerca das dinâmicas formativas atuais (SILVA,2009).

Para tanto, nos alinhamos a Silva (ibidem) e Woodward (2009) na compreensão da diferenciação como um princípio de autoafirmação identitária, ou tentativa de criar espaço próprio e delinear fronteiras, sendo compreendida num processo de inclusão-exclusão. Porém, salientamos que linha que delimita o espaço de cada sujeito tem se tornado cada vez menos rígida, mais permeável e adaptativa, variando segundo o meio e suas dinâmicas, o que por vezes, dificulta o seu estudo.

Portanto, a noção de identidade da qual nos aproximamos comporta duas perspectivas principais: a do sujeito enquanto indivíduo dotado de particularidades e de entendimentos próprios de Si, e a do meio, designadamente, a da cultura com a qual interage e projeta mediante os elementos dispostos, suas identidades pessoais, sociais e profissionais.

Diante disso, optamos por estruturar essa primeira seção em dois momentos. No primeiro, destacando os contributos de Hall (1997, 2003, 2011) e dos estudos culturais para o entendimento teórico das mudanças que proporcionaram o atual contexto de construção e crise de identidades e do papel (des)articulador da cultura nesse movimento.

E, no segundo, articulando como tais processos se desenvolvem na composição de identidades individuais e coletivas, tomando como norte os quatro consensos trazidos por Lipiansky (1990). Eles foram eleitos por incorporarem uma representação integradora das correntes atuais, cujas acepções, embora mantendo enfoques teóricos distintos ou superados, contribuíram para o entendimento da construção identitária enquanto fenômeno social, interpessoal, dinâmico e processual. A saber:

- *A noção de identidade enquanto processo de interação social;*
- *A noção de identidade enquanto processo de crise;*
- *A noção de identidade enquanto processo de negociação de várias identidades;*
- *A noção de identidade enquanto tentativa de integralidade.*

2.1 Pensando a identidade na pós-modernidade

Como anteriormente mencionado, o tema identidade vem sendo discutido no âmbito das inúmeras áreas do conhecimento. Tamanha é sua amplitude, que entendemos não ser possível empregar o termo de maneira conceitual, o que nos coloca na perspectiva de pensarmos sobre *noções* e não conceitos de identidade.

Foi com base nos estudos culturais que desenvolvemos nossas análises, sobretudo, nos contributos de Hall (1997,2003,2011). O autor (ibidem) tem sido referencia entre os pesquisadores que apontam para a emergência de uma nova compreensão que auxilie no entendimento dos atuais processos de construções identitárias individuais e coletivas, uma vez que esses se apresentam distintos de outros já evidenciados.

Partimos, portanto, de uma perspectiva pós-estruturalista que se caracteriza por estudos com foco nas relações entre a cultura e a sociedade, a partir da articulação das práticas e de produção de significados que compõem elementos de constituição de identidades. Sobretudo, considerando as releituras e fragmentação dos grandes discursos estruturais, que durante tanto tempo se configuraram como irradiadores de identidades (GIDDENS, 1991; HALL, 2011).

Hall (1997; 2003) partiu de sua própria experiência de *desenraizamento* enquanto imigrante jamaicano na Inglaterra para tecer suas considerações. Elas foram desenvolvidas na dicotomia envolvida no distanciamento do lugar de origem, e no estranhamento do local que habitava, contrapondo modelos de identidades culturais distintos.

Foi nesse âmbito que o seu conceito de *Diáspora* (HALL,2003) foi sendo amadurecido. O termo adicionou reflexões acerca dos processos de construção de identidade dos imigrantes de ex-colônias e de sua luta por afirmação, mediante negociações e crises de pertencimento, que sintetizou um conflito de pertenças, bem como, a busca por inserir-se em contextos deslocados,

Conheço intimamente os dois lugares, mas não pertenço completamente a nenhum deles. E esta é exatamente a experiência diaspórica, longe o suficiente para experimentar o sentimento de exílio e perda, perto o suficiente para entender o enigma de uma òchegadaõ sempre adiada. (HALL, 2003, p. 415).

Portanto, é também numa perspectiva pessoal de alguém que tentou negociar identidades que o autor contextualiza seus escritos. Seu foco se concentra na ruptura com a ideia de identidade nacional e agregadora, cada vez mais cedendo espaços para identidades locais, em sintonia com a desordem e o emaranhado identitário que caracteriza os construtos atuais.

Para situar os processos que conduziram a tal, Hall (2011) enfocou três momentos temporais. No primeiro, com menção ao Renascimento e ao movimento Iluminista que renderam referências individualistas de racionalidade, unidade e equilíbrio das ações pessoais, oriundas de uma essência humana. O que rendeu à identidade a conotação de fixa, essencial e irreparável ao longo da trajetória de vida.

No segundo momento, a identidade representou as mudanças e adaptações a um mundo sociológico, prescindido pela interação entre o particular e o coletivo. Sua configuração estaria formatada na perspectiva *Eu-Outro*, na qual a ideia de essência humana é desconsiderada, num contexto de interação com as novas relações sociais e comerciais. Para o autor (ibidem), esse período deu início ao processo de relativização espaço-tempo que ganhou maiores dimensões na atualidade.

Por último, Hall (2011) aludiu à formação de identidades no contexto da pós-modernidade, marcada por apegos temporários, deslocamentos, rupturas conceituais, diversidade de afirmações. Tais condições renderam ao sujeito assumir "identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um eóuö coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direçõesö (ibidem, p.13).

Essas novas identidades estariam diretamente conectadas aos processos de alteração nos contextos sociais, sobretudo, após a globalização. Elas foram representadas a partir de estruturantes e descentrações ocorridas entre os séculos XIX e XX, a exemplo do desenvolvimento da teoria evolucionista de Darwin e o surgimento da Psicologia, Sociologia e das demais Ciências Sociais, que assumiram papel de destaque no desalojamento das antigas certezas doutrinárias marcadas pela tradição moderna.

Entretanto, na medida em que os eventos citados contribuíram para formação de novas possibilidades de entendimento do sujeito, tornaram-na também mais complexa, interpondo a subjetivação e a interação com o meio, enquanto elementos a serem

considerados nos processos formativos. Foram, continuamente, deslocando antigos estruturantes, delegando a identidade um tipo de ãcelebração móvelö (HALL, 2011, p.13) do sujeito.

O autor citado (ibidem) ainda sublinhou cinco pontos de ruptura. Eles encontram fulcro na releitura de pensadores como Marx e Freud, na compreensão da linguagem como algo dinâmico a partir de Suassure, nas ideias de Foulcault e nos movimentos de afirmação das minorias, conforme passaremos a explicitar.

Ao versar sobre os contributos da Psicologia, Hall(2011) destacou o papel de Freud no entendimento do sujeito como internamente fragmentado, cujos atos eram oriundos da negociação entre instâncias internas a sua psiquê, e, sobre as quais, o meio exercia grande influência. O impacto dessa dualidade, entre a natureza particular (interna) e a social (externa), considerou primeira vez o conflito, não a estabilidade, como uma perspectiva para se entender as relações dos sujeitos consigo e com a sociedade.

Nesse sentido, compreendemos que a Psicanálise colocou o *Outro* numa posição privilegiada, cuja relação de interdependência era iniciada no nascimento, configurando o que Freud nomeou de *personalidade*. Tal prerrogativa distanciou-se da ideia de racionalidade inatista, introduzindo elementos de uma crise ancorada na difícil relação entre sujeito e o meio, permeada por ãsentimentos contraditóriosö (HALL, 2011, p.38), que colocavam em evidência os processos inconscientes, opondo o desejo individual e o enquadramento coletivo.

No campo sociopolítico, o movimento pós-estruturalista, baseado na releitura dos escritos marxistas, proporcionou uma visão crítica acerca da possível autonomia dos sujeitos. O embasamento consistiu no fato de que ninguém poderia produzir sua própria história, senão, mediante os elementos dispostos dentro da realidade que o cerca.

Assim, as nossa identidades teriam suas constituições ligadas a um contexto, sendo ãdentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicasö (HALL, 2009, p.109). Essa prerrogativa, aliás, é desenvolvida constantemente dentro dos escritos do autor, que considera a formação das identidades, a partir de elementos que situam cada sujeito

em relação ao papel que deve assumir no interior dos sistemas culturais, nomeadores e classificatórios.

Essa posição, também tem em conta os estudos foucaultianos e o inegável papel de instâncias coercitivas inseridas no cotidiano, que têm por função comunicar elementos para adequação para a vida social. Com isso, a análise dos discursos legitimadores ganhou um alto grau de complexidade, a partir do entendimento de quem o produzia e quais as intencionalidades subjacentes de disciplinar, cercear e ajustar condutas.

Nesse sentido, a própria ideia de comunicação também passou por uma reavaliação, sobretudo, a partir dos contributos de Suassure e os seus estudos no campo linguístico. Hall (2011) entende que a apresentação da língua como algo instável e propícia a contextualizações simbólicas, dentro de uma teia relacional entre um emissor e um receptor, lhe atribuiu significados históricos em oposição e diferença a algo.

Por fim, o autor elenca como último elemento a compor as descentrações: a formação dos grupos e a luta de afirmação das minorias, cujas representações estão nos movimentos feministas, hippies e homossexuais. Para ele, postos em evidência, tais grupos minaram todo e qualquer sentido de sociedade enquanto sinônimo de unidade homogênea, cuja falsa representatividade era realizada mediante a marginalização de uma camada substancial e destoante da padrão.

Nesse sentido, foi no conjunto dos fatores aqui apresentados que o projeto inicial de modernidade entrou em crise e numa da perda do sentido em si. Tais acontecimentos contribuíram para num duplo movimento de *descentração*, afastando o sujeito tanto de seu grupo de referência, que detinha suas afirmações e o representava, como também, dele mesmo, ou do que pensou que seria.

Dessa maneira, compreendemos que a mudança delegou ao sujeito a responsabilidade de sua própria formação, o que exige um maior grau de reflexividade diante das escolhas a serem operadas. Isso significa afirmar que o próprio processo de identificação através do qual nós projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático (HALL, 2011, p.12-13).

Entendemos que a complexidade torna-se cada vez maior, em virtude das infinitas possibilidades ofertadas por meio dos atuais intercâmbios culturais oportunizados,

sobretudo, pelo processo de globalização e pelo esfacelamento da relação espaço-tempo. E, nesse sentido, a cultura passou a ocupar um papel relevante nesses processos ocupando cada recanto da vida social contemporânea, fazendo proliferar ambientes secundários, mediando tudo (HALL, 1997, p.22).

Nisso, acreditamos encontrar a consciência de que a cultura não se expressa apenas no campo simbólico, mas produz materialidade, na medida em que implica processos de inclusão-exclusão, dominação-resistência. Ela é entendida distante da perspectiva narrativa e linear, o que nos leva a um questionamento dos seus sistemas de representação.

Assim, ela própria passou a ser tomada em virtude de seus elementos, regras, normas e estruturas variáveis conforme o tempo e o local, encontrando-se também nas esferas políticas, econômicas e na sua relação com o mundo. Portanto, sendo vista como algo fundamental, constitutivo, determinando tanto a forma, como o caráter desse movimento (HALL, 1997, p.06).

Diante disso, concordamos que a cultura ocupa uma posição privilegiada de normatização, por envolver convenções; de regulação, em que classifica as práticas aceitáveis ou não; e, por fim, de construção, na medida em que constituem novas subjetividades. O que significa dizer que ela mesma produz processos de exclusão e inclusão, dentro de seus modelos de classificação e representação.

E, embora tenhamos em conta as inúmeras formas de articulação identitária que podem ser realizadas por parte do sujeito em torno da identificação com elementos culturais diferenciados, é certo que cada símbolo introduzido incorpora as ambiguidades e idiosincrasias, na qual ele será momentaneamente representado.

Nessas condições, a identidade na perspectiva pós-moderna pode ser considerada uma espécie de bricolagem em que inúmeras pertenças e símbolos se articulam, na tentativa de preencher lacunas e dar um sentido, um significado, um alento às incertezas conceituais e inconstâncias pelas quais a sociedade da comunicação e tecnologia vem passando. O que nos leva à compreensão que o estudo das identidades deve considerar o sujeito, a partir do universo de valores que transpassa suas construções para Si e para o Outro, dentro das perspectivas de interação, crise, negociação e busca por integralidade, conforme passaremos a discorrer.

2.1.1 A noção de identidade enquanto processo de interação social

Um dos primeiros a pesquisar sistematicamente a influência dos aspectos sociais para formação individual foi Mead, no livro *Mind, Self and Society*, na década de 30. Nessa obra, o autor traçou um caminho experienciado pela criança, desde a convivência familiar até suas primeiras vivências com os grupos de identificação, atribuindo à socialização nos âmbitos primário e secundário, o elemento desencadeador do processo de construção da identidade e da assimilação dos papéis a serem desempenhados no mundo social.

Para Mead (1962), desde primeiro momento em que a criança estabelece suas relações com o *Outro* significativo, dentro do seu ciclo familiar, é iniciada sua formação identitária. Com isso, ao recriar, por exemplo, a figura do pai e da mãe a partir das imitações e brincadeiras, uma série de identificações é desencadeada, numa etapa tida como uma socialização primária. À medida, porém, em que ela se insere em outros espaços como a escola, e integra um grupo distinto do de origem, essa identificação se diversifica.

Essas mudanças ocorrem diante da exposição aos novos desafios e ao convívio coletivo a partir de jogos, brincadeiras e trabalho em equipe, sobretudo, mediante a incorporação de regras, organização e de desempenho de novos papéis. Nisso, afirmamos a importância de instâncias socializadoras, a exemplo da escola, que propiciam interações grupais diversificadas, seja a realização de uma atividade escolar ou a conquista de algum resultado, cujos papéis estão amparados num espírito coletivo, *mind*.

Inseridos nesse contexto, os sujeitos entram em uma busca que marcará suas trajetórias de vida, a do reconhecimento, dando início à luta por serem vistos e notados pelo *Outro* dentro do coletivo, como alguém cujas características lhes dão uma particularidade diferenciada (MEAD, 1962). Portanto, entendemos que o maior contributo do autor reside na ideia do *Outro-significativo* com quem mantemos maior intimidade e do *Outro-generalizado*, em alusão à sociedade em que se insere.

Nesse contexto, ressaltamos a indissociável relação *Eu-Outro* para construção identitária, amparados numa dupla dependência configurada nos processos conflitivos

de socialização, ancorados na comunicação e na linguagem, de forma expressa ou simbólica. Assim, se a socialização primária (herdada) dota o sujeito de verdades iniciais sobre as quais realiza suas primeiras projeções de Si, na socialização secundária, tais referências são postas à prova, gerando as crises, rupturas e reorganizações, nem sempre são vividas de forma harmônica.

Para compreendermos aspectos inerentes a tais contextos de reconhecimento e aceitação mediante socializações, recorreremos aos estudos de Goffman (1988) que introduziu uma discussão envolvendo a dinâmica dos papéis sociais nos processos de formação de identidades.

Para o autor citado, tal como na dramaturgia, a vida em sociedade envolveria uma sequência de cenas a serem desempenhadas. O papel de pai, mulher ou professor seriam resultantes de expectativas sociais criadas, a partir de arquétipos identitários que atribuem e referendam comportamentos. Aqueles que fogem aos requisitos exigidos, ou que não possuem os atributos específicos para o enquadramento em tais papéis, não conseguem a devida integração, ficando à parte. Eles, provavelmente, possuem um *estigma*, sendo definido em torno desse.

Portanto, o *estigma* seria um elemento diferente, físico ou de caráter, que alertaria para ãum traço que pode se impor a atenção para outros atributosö (GOFFMAN, 1988, p.14). Nesse sentido, o sujeito possuidor de tal condição não conseguiria a devida colocação nos parâmetros ditos normais, indo compor o grupo dos estigmatizados. Assim, um indivíduo que poderia ter sido acolhido sem maiores problemas na socialização secundária, passa a não gozar da devida aceitação social, tornando-se um desviante.

Por sua vez, os componentes do grupo desviante possuiriam alto grau de insegurança no tocante às afirmações de Si, em relação à maneira com que o meio o percebe. Ela decorreria ãnão só porque o indivíduo não sabe em qual das várias categorias ele será colocado, mas também, quando a colocação é favorável, pelo fato de que, intimamente os outros possam defini-lo em relação ao seu estigmaö (GOFFMAN, 1988, p.23).

Dentro desse conflito, os estigmatizados desenvolveriam máscaras identitárias enquanto estratégias para driblar ou manipular o estigma no âmbito da convivência em via pública, camuflando ãdefeitosö ou ressaltando qualidades, de forma a que essa possa ser mais focada. Tal dinâmica multifacetada colabora no entendimento de que diferentes

identidades podem conviver juntas, de maneira harmônica ou não, podendo ser acessadas de acordo com a necessidade do momento.

Contudo, concordamos com Dubar (2005) de que a insegurança não é exclusividade de estigmatizados, mas é comum a qualquer sujeito que interage coletivamente, dentro dos aspectos de dúvidas e de desconhecimento. Ela surge da incerteza de como seremos analisados pelos *Outros* e nos coloca em posição de alerta constante, uma vez que, ãnunca posso ter certeza de que a minha identidade para mim mesmo coincide com minha identidade para o Outroö (ibidem, p.135).

Nesse perspectiva, a formação das identidades na perspectiva da socialização se manifesta enquanto sinônimo de contínuo conflito que opera não apenas no sentido de criar, como também, de cambiar identidades para atuar socialmente, implicando constantes rearranjos internos e externos para interligá-las. Esses papéis (GOFFMAN, 1988) ou formas (DUBAR, 1991; 2005) evidenciam processos de mutação e incorporação, numa dinâmica de atribuição e pertença que podem ser coincidentes ou não, desenrolando-se no decorrer das trajetórias de vida.

Tal fato nos leva a considerar a existência de uma dualidade marcada por uma identidade real, ligada diretamente a visão do sujeito a cerca de Si, e outra virtual, decorrente de uma apropriação provisória de elementos oriundos das expectativas externas. Esse conflito entre as duas identidades, particular e social, foi operacionalizado por Dubar (2005), a partir de dois *atos*, cujo resultado integra a identidade do sujeito.

O primeiro ato estaria vinculado aos sentimentos de pertença õque definem que tipo de homem (ou de mulher) você quer ser, isto é, a identidade para siö (DUBAR, 2005, p. 137). Chamado pelo autor de *ato de pertencimento*, compreende a maneira com que cada um se define, formando a identidade real como resultante de uma representação íntima, um conhecimento próprio de Si, que delibera quem é o sujeito para ele mesmo. Ressaltamos que essa identidade pode ser ocultada em dados momentos, conforme o contexto social exija.

Em contrapartida, o segundo *ato* tem por base as atribuições que õvisam definir que tipo de homem (ou de mulher) você é, isto é, a identidade para o Outroö (DUBAR, 2005, p 137). Tidos como *atos de atribuição*, reúnem um perfil de homem ou de mulher para o

Outro, criando uma maquiagem em que elementos necessários são introduzidos em prol da convivência coletiva, revelando a existência de outra identidade: a virtual. Essa, como o próprio nome sugere, não condiz necessariamente com quem o sujeito acha que é, antes, pressupõe uma expectativa do olhar do *Outro* sobre *Si*, que pode ser aceito ou não.

Entendemos que diferente do entendimento de Goffman (1988) que advoga na perspectiva de desempenho de papéis sociais, autores como Dubar (1991, 2005) e Hall (2011) aditam um entendimento mais ativo de cada sujeito nesse processo, podendo, portanto, incorporar ou refutar atribuições e pertencas, o que desloca a perspectiva secundária de simples executor de papéis sociais previamente delegados (GOFFMAN, 1988).

Ressaltamos que tudo isso faz parte de uma teia de negociação cotidiana e inevitável que não ocorre unilateralmente, mas que demanda a alteridade, o *Outro*. Conforme as interações vão se tornando mais complexas, os indivíduos vão se relacionando e buscando equilíbrio entre a identidade real e a virtual, para gerar a pseudo ideia de continuidade e coerência interna.

Por isso, alertamos para o fato de que essas transações identitárias só podem ser entendidas dentro de um sistema significativo próprio, um contexto que lhes dê sentido, não existindo fórmulas universais de observação dos fenômenos. Assim, cada situação e atores envolvidos precisam partilhar de símbolos e alegorias comuns para que possam (re)significar suas identidades.

Nessa perspectiva, guardadas as devidas proporções, encontramos tanto em Dubar (1991;2005), quanto em Goffman (1988), a ideia de que as identidades estão em articulação. Ela ocorre no estabelecimento de pontes contingenciais que aproximam o sujeito individual do coletivo, revelando a pertinência diária desse estreitamento, admitindo a formação da identidade como um movimento dialógico e contínuo, conforme nos afirmou Lipiansky et al (1990).

É nesse sentido que defendemos a análise dos processos de socialização ao longo da trajetória de vida como elemento chave para delinear a construção das identidades profissionais de nossos entrevistados. Uma vez partimos do pressuposto de que tais professores refutaram um construto cultural atribuído ao magistério nas etapas iniciais

no Brasil, podem ser compreendidos como estigmatizados ou desviantes do que seria socialmente aceito no tocante ao magistério com crianças.

2.1.2 A formação da identidade enquanto processo de crise

Embora as contribuições de Mead (1962) nos ajudem na compreensão da socialização enquanto condição para formação das identidades individual e social, Woodward (2009, p.10) chama atenção para esfera psíquica do sujeito, onde as grandes transformações ocorrem por tratar-se de uma dimensão que juntamente com a simbólica e social, é necessária para uma completa contextualização da identidade.

Nesse sentido, nos aproximamos dos contributos de Erickson (1998). A escolha pelo autor deu-se em decorrência de sua ênfase à versatilidade das mudanças identitárias numa escala longitudinal, ampliando a noção freudiana de formação da personalidade. E, ainda que tenha preservando a existência do Id, Ego e Superego¹, entendemos que o autor em questão ampliou a noção de construção dos sujeitos, denotando a compreensão da trajetória de vida nesse processo.

Seus maiores contributos estiveram relacionados aos estudos com adolescentes, caracterizados pela fase de transição, num momento em que se distanciavam de seu grupo primário para adentrarem em relações secundárias e enfrentavam dificuldades de legitimação através do olhar do *Outro*, levando-os a uma crise existencial que polarizava os desejos íntimos *versus* sociais.

Conhecida como *teoria de ciclo vital*, o processo estaria dividido em oito estágios, cuja passagem de um a outro era marcada por ciclos de crise e de superação para a formação da identidade. Tais crises não se limitavam ao período juvenil, antes, ultrapassava-o, mediante sucessivas rupturas e reconstruções ao longo da vida. Portanto, essa noção de identidade pessoal e de continuidade histórica (ERICKSON, 1998, p.15) nos auxilia no entendimento das formações da identidade, numa perspectiva de contínuos processos de colapsos e de reconstruções.

¹ Elas são definidas por Freud como instâncias que operam simultaneamente na psiquê do sujeito. O Id representando os instintos primitivos animais, e, por isso, anti sociais. O Superego representando as regras sociais para o convívio em coletividade. E, o Ego, a esfera resultante desse equilíbrio (KAHN, 2013).

Nesse sentido, a concepção de identidade estaria situada na busca por uma autonomia desvinculada dos modelos iniciais familiares, que caracterizariam uma zona de conforto proximal, sendo movida por reordenamentos ocasionados por experiências, em que antigas e novas afirmações entrariam em conflito.

Sendo assim, nos aproximamos também da noção de crise do autor, ao entendê-la como um ponto decisivo e necessário, um momento crucial, quando o desenvolvimento tem que optar por uma ou outra direção, escolher este ou aquele rumo, mobilizando recursos de crescimento, recuperação e nova diferenciação (ERICKSON, 1998, p.14).

Entendemos que no contexto de formação de identidades trazido por Erickson (ibidem), a crise também resida no receio, entendido pelo instinto humano natural de salvaguardar o núcleo de personalidade, aqui caracterizado pelo Ego. Caberia, nessas condições, ao Ego realizar a ação contingencial filtrando e sintetizando, em qualquer série de momentos, todas as impressões, emoções, recordações e impulsos que tentam penetrar em nosso pensamento (ERICKSON, 1998, p. 219).

É nesse sentido que compactuamos com o autor da crença da identidade enquanto ação contingencial que considera as crises vividas, numa busca pelo indivíduo pela estabilidade. Porém, corroboramos a importância da ampliação desse entendimento, embasados na ideia defendida por Hall (2011), Canclini (2008) e Dubar (1991, 2005) de que essas crises não poderiam estar limitadas a estágios, uma vez que a velocidade das trocas na contemporaneidade são mais dinamizadas, não permitindo etapas definidas.

Para Dubar (2005), a crise alude a um momento doloroso em que o sujeito fecha-se em si próprio, buscando proteção naquilo que tem de mais antigo que são as suas convicções primárias. Conforme o autor, qualquer crise identitária remete a esses laços da existência que religam o triângulo edipiano, objeto central da Psicanálise. Deparar-se consigo próprio é então encontrar-se com esses laços (ibidem, p.145).

Com isso, observamos certa aproximação entre o pensamento de Dubar (2005) e Erickson (1998) ao concordarem que diante do desconhecido, a primeira atitude do sujeito é voltar-se para Si, numa busca por um auto reconhecimento, diante da ausência de significados, num vazio onde, literalmente, o Eu já não é ninguém (DUBAR, 2005, p. 145). Dessa forma, inferimos que os autores citados compartilham a ideia de que o

indivíduo possua uma esfera íntima lhe traz a indicação de quem ele é, mesmo tendo passado por muitas outras mudanças ao longo de sua vida.

Essa afirmação nos permite dizer que uma identidade nunca é totalmente destruída para dar lugar à outra, mas negociada, adaptada, reconfigurada. Nessa direção, acreditamos na existência de uma identidade estrutural internalizada e de identidades periféricas em negociação. Assim, entendemos que, conforme apontado por Dubar (2005), influências de familiares e de grupos de referência, sob forma de identificações iniciais, são as primeiras a serem acionadas em tempos de crise e do sentimento de perda de Si, o que releva a importância desses estruturantes referenciais nos estudos envolvendo trajetórias e formação de identidades.

Sendo assim, entendemos que quando Dubar (2005) pontua a extrema relevância dos aspectos da subjetividade e do social, sem dúvidas, se apropria das contribuições de Erickson (1998), cuja amplitude de entendimento da composição identitária estabelece que o Eu está sempre em comparação com o Outro, resultando numa identidade psicossocial positiva ou negativa, a partir das relações estabelecidas durante a trajetória.

Contudo, ainda que possamos vislumbrar alguns pontos de convergência entre ambos, concordamos com Dubar (2005) no tocante à visão reducionista de formação de identidades, quando essa é abordada apenas com fulcro no choque interno entre Id-Ego-SuperEgo, tal qual defendida em Erickson (1998). E, nisso, compartilhamos a noção de que essa abordagem ainda guarda consigo um tom psicologizante, que juntamente com a teoria dos papéis sociais estabelecida por Goffman (1988), polarizariam a formação das identidades, sem atentarem para os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas próprias experiências de vida.

E tal crença nos permite reafirmar a nossa compreensão da identidade dentro de um aspecto relacional, envolvendo elementos internos e também externos, não havendo prevalência de um sobre o outro, mas processos negociáveis e altamente permeáveis.

2.1.3 A formação da identidade enquanto processo de negociação

Ao nos apropriarmos da discussão no tocante à construção de identidades mediada por sucessivos processos de interações e de crises envolvendo aspectos pessoais e coletivos, assumimos a defesa de que a identidade não pode ser tomada como uma simples adição de identificações passadas (LIPIANSKY et al, 1990,p.11), mas por negociação.

Nesse sentido, é no entendimento de como essas identificações afetam nossa noção pessoal e nossa representação para o *Outro* que nos debruçamos. De acordo com Hall (2009), o termo *identificação* ainda é pouco discutido, mas possui significado relevante nesse processo em virtude de sua instabilidade. Para o autor (ibidem), ele se caracteriza como pontos de apegos temporários e de ligações frágeis, podendo romper-se e reacomodar-se a qualquer instante, na medida em que o sujeito é obrigado a rever suas certezas e afirmações, configurando novas identidades (HALL, 2011).

E, considerando uma conjuntura social que permite o intercâmbio cultural mais intenso, as identificações tendem a se mostrar passageiras, tornando a identidade cada vez mais fluída, evasiva e multifacetada (BAUMAN, 2005). Essa maleabilidade proporciona uma complexidade na definição dos sujeitos, que são encarados como seres híbridos, mesclados (CANCLINI, 2008).

De acordo com Canclini (2008), a *hibridação* se configura um fenômeno dos atuais contextos de formação das identidades, sobretudo, quando são pensadas as sociedades na América Latina. Ela decorre enquanto sintoma mais visível das interferências culturais em termos globais, estando diretamente ligada ao mundo do consumo e de discursos midiáticos que colaboram na desestabilização e fragmentação dos sujeitos.

Para o autor (ibidem) na medida em que as fronteiras físicas passaram por uma desterritorialização, oportunizando intercâmbios culturais antes desconhecidos, a construção de identidades começou a ser cofigurada sob novos e diferentes patamares. Tal afirmação advém dos estudos estabelecidos pelo autor, a partir da observação dos impactos e interferências de novas culturas na construção de identidades de comunidades Latino Americanas, em destaque para a cidade de Tihuana, no México, que faz fronteira com os Estados Unidos.

Tomando por bússola estudos sobre os processos miscigenatórios desde a colonização e as influências de culturas dominantes na formação da identidade nativa, Canclini (2008) encontrou elementos introduzidos na rotina local que aludiam a uma mescla cultural,

significando um ponto de equilíbrio e reconfiguração de identidades. Eles envolviam, por exemplo, a coexistência na representação cotidiana dos sujeitos pesquisados de elementos identitários étnico-mexicanos e o estilo de vida norte-americano, constituindo identidades híbridas.

O autor, que também toma como base Hall (2003, 2011), parte do princípio de que as nações modernas já se estruturaram de maneira heterogênea, em que pese a cultura popular nativa ser vista como subalterna em detrimento da colonizadora. E, nesse sentido, se recusa a usar o termo cultura latino americana, uma vez que ãa noção pertinente é a de um espaço sociocultural latino-americano no qual coexistem diversas identidades e culturasö (CANCLINI, 2006, p. 174).

Portanto, entendemos que a perspectiva de identidade opostas, excludentes e em substituição deram lugar para uma identidade adaptada, no encontro intercultural em que as especificidades locais estão cada vez mais diluídas em nuances multidimensionais (CANCLINI, 2006). Diante disso, entendemos que a identidade híbrida é decorrente de uma urgência por equilíbrio, numa emergência por organizar elementos locais e globais, como condição de situar o sujeito no mundo em mutação.

Entendemos que o processo ainda pode ser tomado como uma inclinação da identidade à flexibilidade e à permeabilidade, ao ponto de, conforme Silva (2009, p. 87), colocar ãem xeque aqueles processos que tendem a conceber as identidades como fundamentalmente separadas, divididas, segregadasö.

Para Woodward (2009) essas identificações podem ser constatadas não apenas por meio de afirmação verbal de si, como também, por intermédio de símbolos representativos, que permitem aos sujeitos delinear sistemas classificatórios e de afirmação, considerando ãuma associação entre a identidade da pessoa e o que ela usaö (ibidem, p. 10).

O símbolo seria, portanto, um elemento de identificação e afirmação, podendo ser representado por uma marca, um objeto, um modo de vestir, que encontra significado entre quem usa e quem observa, passando uma mensagem implícita ou explícita acerca da maneira com que o sujeito encara o mundo.

São esses símbolos, de acordo com Silva (2009), que caracterizam a identificação e a diferença na qual a identidade é produzida afastando, incluindo ou polarizando os grupos antagônicos- Eu/Outro. Segundo Taboada-Leonetti (1990, p.43), a identidade simbólica seria essencialmente um sentimento de ser para aquele indivíduo que prova que ele é um si diferente dos outros.

Dessa forma, a união de diferentes símbolos marcaria as representações grupais e individuais, numa dupla afirmação de *Si* e expressão de singularidade para os *Outros*, prescindindo de uma estrutura que lhe dê sustentação, fora da qual não encontra razão de existir. Sendo assim, a condição alegórica estabelece parâmetros de aceitação e de exclusão que tem reflexos diretos na maneira com que cada pessoa estabelecerá suas relações com o mundo.

No tocante ao processo comunicativo simbólico, Taboada-Leonetti (1990) estudou junto a outros autores, os distúrbios sociais ocasionados pelo que chamou de colonização inversa, em referência aos conflitos identitários de jovens de famílias imigrantes na França. Ela mantém ligação com os desdobramentos diaspóricos citados em Hall (2003) e dá materialidade aos desdobramentos das construções simbólicas sobre os sujeitos na construção e na manutenção de suas identidades.

Segundo essa compreensão, existiria uma dualidade conflitiva no caso de imigrantes de ex-colônias francesas em relação à metrópole. A desordem seria decorrente da dificuldade de negociação e do difícil arranjo entre a identidade professada (de origem) e a atribuída (francesa).

Ela ainda estaria pautada em dois marcadores identitários: um definidor de qualidades, defeitos, expectativas; e, outro, como definidor da posição social que ocupamos. No estudo do exemplo em questão, há um conflito entre a busca de afirmação e a condição de subalternidade, prerrogativa dos tempos coloniais que ainda define os imigrantes dentro do seio social francês.

Portanto, embora autores como Canclini (2006, 2008) e Taboada-Leonetti (1990) entendam que os processos de amalgamento sejam inevitáveis, eles também entendem que esses decorrem de um encontro entre identidades irradiadoras *versus* periféricas. Tal conflito demanda dos processos de formação de identidades reflexões, tanto no contexto

de suas articulações com as culturas locais, quanto na complexidade de se vivenciar essa interculturalidade,

2.1.4 A formação da identidade enquanto tentativa de integralidade

O nosso último aporte acerca da nossa noção de identidade alude à constante busca por integralidade, colocando-a numa perspectiva de formação dúbia, com base em um desejo de segurança, ele próprio um sentimento ambíguo (Bauman, 2005, p.35).

Ao versar sobre a identidade, Bauman (2001;2005; 2011) trouxe ao debate a perspectiva da fragmentação das antigas comunidades como elemento chave no entendimento para os atuais contextos formativos. O autor (2005, p.30) concentrou suas ponderações no argumento de que liquidadas as âncoras que faziam a identidade parecer natural, predeterminada e inegociável, houve um afrouxamento das relações, e, conseqüentemente, do entendimento de Si dos sujeitos.

Logo, a atual frenética busca pela identidade seria um substitutivo à ideia de comunidade, levando os sujeitos a disporem aleatoriamente de referenciais, numa espécie de montagem, na qual falem muitas peças (e jamais se saberá quantas) (BAUMAN,2005, p. 54). Dessa maneira, ter uma identidade significa preencher uma lacuna a partir dos meios possíveis, unindo provisoriamente os sujeitos em torno de algo que resulta numa definição de Si.

Tal realidade destoaria da proposta inicial de viver comunitariamente, por essa representar a partilha e a responsabilidade mútua, por intermédio de laços coletivos entre os indivíduos. Nesse sentido, na medida em que se afastaram de tal perspectiva, a individualização conferiu um aspecto líquido e transitório, transformando a comunidade numa espécie de cápsula (Bauman, 2003, p.21)

Portanto, a crise de identidade se configura numa crise de interpretação e conhecimento de Si, que não permite uma ideia estável de futuro e de continuidade. Em se tratando de processos de formação de identidades profissionais, entendemos que tais dinâmicas são constantemente (re)elaboradas na direção de ratificar ou não escolhas, na medida em

que os indivíduos realizam arranjos entre as identidades pessoais, sociais e profissionais ao longo de suas vidas.

Por conseguinte, entendemos que pensar identidades a partir desse autor, implica considerar a ambiguidade de uma contínua busca pela estruturação palpável, em meio às configurações de desapego e de filiações temporárias, que marcam o que Bauman (2001) nomeou de *modernidade líquida*. Por tal motivo, concordamos com o autor em tela de que esse processo se configura num esforço dos indivíduos para se situarem diante dos imperativos para os quais não encontram respostas.

Sendo assim, a urgência por apegar-se a uma identidade se substancia numa tentativa de fuga de uma crise instaurada, a partir do dismantelamento de antigos estruturantes como *família, tradição, lugar e religião*, e que ocasionaram esvaziamentos e desencaixes (GIDDENS, 1991). E, embora concordemos com Bauman (2001) ao afirmar que a identidade só pode se manter unida com o adesivo da fantasia, talvez o sonhar acordado (ibidem, p.98), acreditamos que tal condição não advoga sua insignificância, em que pese sua importância sentimento de pertencer a algo nas ações do cotidiano, o que a nosso ver, também denuncia sua ambivalência.

A esse respeito, no artigo intitulado *Quem precisa de identidade?*, Hall (2009) desenvolve algumas considerações. A primeira delas é de que a identidade representa quem nós somos, de onde nós viemos e quem podemos nos tornar, sendo considerada

O ponto de encontro, o ponto de sutura, entre, por um lado, os discurso e as práticas que tentam nos "interpelar" nos falar, nos convocar para que assumamos nossos lugares como sujeito sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode "falar" (ibidem, p. 112).

Conforme acima exposto, a identidade oportuniza uma falsa expectativa de integralidade, sendo apenas um ponto convergente de inúmeras identificações, interpelado por discursos que situam as posições que cada sujeito no interior das relações de poder são estabelecidas. São esses discursos que configurados dentro de contextos socioeconômicos, marcam, diferenciam, excluem e atribuem pertencas e significados.

Portanto, soa controverso, e nisso concordamos com Bauman (2005) e Hall (2009, 2011), que o sentido de identidade consista na compreensão de que a pertença não é, em si, definitiva ou realizada pelo sujeito, mas uma apropriação, a partir de prerrogativas externas a sua participação. Contudo, longe de ser visto como sinônimo de vulnerabilidade, entendemos essa prerrogativa como mecanismo de mimetismo moderno, uma saída para conviver na atualidade em meio a tantas crises e instabilidades.

Dessa forma, a identidade é regida por uma dupla valência, operando numa estruturação interna, ao mesmo tempo em que coletiva. Tal condição confere ao sujeito uma convicção, embora imaginária, acerca de quem ele é e de qual a sua posição dentro de seu contexto social, de forma a direcionar suas ações e fomentar seus desejos. Mais do que isso. Imaginar-se possuidor de uma identidade pode significar o indicativo de continuidade e de perspectiva de futuro.

Assim sendo, acreditamos na apropriação, mesmo que de maneira ilusória de elementos sobre o qual podem projetar suas expectativas, os sujeitos se sintam internamente integrados a algo do qual fazem parte, e, que ao mesmo tempo, os representa, tornando-os significativos. Por tal motivo, temos essa perspectiva de integralidade como imprescindível, pois, indica mesmo que de maneira falaciosa, ãuma consciência de unicidade e continuidadeö (LIPIANSKY, TABOADA-LEONETTI, VASQUEZ,1990, p.23) como estratégia de superação das crises e manutenção de um equilíbrio.

Considerados os pontos de vista dos autores, podemos assumir alguns posicionamentos no debate. Primeiro ao considerarmos a identidade como uma estratégia individual e coletiva de se inserir numa sociedade cada vez mais disforme, em termos de estruturantes, o que significa que ter uma identidade, antes de tudo, é ter algo a que apegar em tempos de inconcretudes e liquidez (BAUMAN, 2001, 2005).

Nesse sentido, o processo de formação de tais identidades é tido por nós como contínuo e inacabado, sofrendo alterações mediante a livre escolha de elementos, na medida em que esses também passam por modificações, dentro de uma globalização que inseriu o consumo, o esvaziamento espaço-tempo, a desterritorialização, a aglutinação de símbolos.

Tal entendimento intercede a relevância da relação *Eu-Outro*, pois articula a dicotomia conflituosa entre como o sujeito se percebe, como o Outro lhe vê e como ele se fará representar diante desse cenário. Essa consideração nos permite dizer que os processos de formação de identidades (no plural!) envolvem relações complexas que se tecem entre a definição exterior de si e a percepção interior, entre o objetivo e o subjetivo, entre o si e o outro (LIPIANSKY, 1990, p.174).

Para além, a noção acima formatada nos permitiu considerar a singularidade das identidades profissionais aqui estudadas, na medida em que podemos considerá-las como representação do grupo docente, e, ao mesmo tempo, expressões individuais dos professores que as configuraram em contextos diferenciados.

Assim, cada identidade se torna única, na medida em que as experiências desenvolvidas durante uma trajetória de vida atribuem diferentes sentidos a serem somados (SILVA, 2009). Isso se explica no entendimento de que o ato de identificar-se é ao mesmo tempo um ato de descarte. Na proporção em que se inclui, também se exclui, o que provoca uma eterna luta pelo estabelecimento de articulações, de suturas que promovem hibridações (CANCLINI, 2008).

Nesse contexto, concordamos que não podemos entender a identidade enquanto um processo polarizado puramente psíquico ou social. Se assim o fosse, o primeiro negaria a influência dos estímulos externos como propulsores de crises e reconfigurações. O segundo, negaria a capacidade de interação e reflexão do indivíduo sobre seus próprios atos, fazendo desse apenas um executor de papéis sociais. Com fulcro em tal compreensão, postulamos o processo de formação identitária como um meio termo entre ambas as instâncias, na qual cada uma interage na mesma proporção, tendo por gatilho os momentos de crise (DUBAR, 1991, 2005).

Em síntese, empreendemos uma noção de identidade atemporal, instável, plural, mutante que tem nos processos de crise o gatilho para suas reconfigurações. Mas de que maneira esses elementos nos auxiliam no entendimento dos sujeitos aqui estudados? Como tais mudanças atingiram a construção identitária profissional do grupo dos professores no Brasil, sobretudo, no que concerne aos processos de profissionalização da atividade? Em que medida os construtos socioculturais acerca do magistério podem

interferir na escolha masculina pela área? Essas perguntas que passaremos a dar conta na próxima seção.

3. SOBRE NOÇÕES DE PROFISSÃO DOCENTE

Realizadas algumas considerações acerca dos estudos identitários, trataremos agora de nossa segunda categoria, com foco nas *noções de profissão docente*. Consideramos importante tal esclarecimento, visto que, o nosso estudo está debruçado na análise dos processos de formação da identidade profissional docente, indicando o entendimento do termo como condição para atingirmos nossos objetivos.

Partimos do pressuposto de que a configuração de uma identidade profissional baseia-se num itinerário que compreende o surgimento da atividade, passando pelo seu reconhecimento no mundo do trabalho e de sua representatividade social (DUBAR, 1991, 2005). Tal afirmação implica o entendimento de que as compreensões das atuais identidades profissionais dos professores estejam em consonância com as dinâmicas inerentes ao processo histórico de formação da atividade, e no reconhecimento profissional dessa pelo *Outro* (NÓVOA, 1991).

Logo, situar esse movimento requer uma abordagem de seu percurso, seu enquadramento social e suas representações, no sentido de que tais compreensões nos ajudam no entendimento dos elementos envolvidos na formação de sua identidade profissional, bem como, na daqueles que compõem o grupo docente.

Entretanto, ao aliarmos os termos identidade e profissão docente, estamos diante de uma complexa combinação, visto que, tal como a identidade, a ideia do magistério enquanto profissão não goza de unanimidade no debate, pois, este enquanto projeto de transmissão cultural é um fenômeno recente (NÓVOA, 1991, p.110). Além do que, enquanto uma função do magistério, a própria docência também encontra seus desdobramentos e peculiaridades.

Por isso, o conjunto dos estudos que privilegiam o magistério e a docência podem partir de suas complexas dimensões pessoal, profissional, institucional (NÓVOA, 1992), de seus aspectos relacionais (FREIRE, 1998; TARDIF; LESSARD, 2005), das competências para a atuação (PERRENOUD, 2000), da busca pelo seu reconhecimento enquanto profissão (MONTERO, 2001; BRZEZINSKI, 2002; VEIGA, 2005), dentre outras formas.

A esse respeito, Oliveira (2010) aponta para uma tendência dos autores em analisar o magistério a partir de sua estruturação e de seu processo de profissionalização, estando tais estudos compreendidos em duas abordagens. A primeira, cujo foco está na corrente Humanista, da qual o próprio magistério é oriundo, tem por eixo privilegiado a formação docente, colocando como centro da profissionalização, a aquisição de conhecimentos técnicos.

Parte-se de uma ideia de que apenas com a formação técnica, o professor estaria apto ao exercício profissional, numa perspectiva que coloca as questões mais técnicas em detrimento das (re)configurações pessoais em torno dessa. Contudo, esse posicionamento vem desencadeando algumas críticas. Para Nóvoa (1997), por exemplo, um professor não poderia ser avaliado apenas a partir de suas competências técnicas.

Da mesma forma, Tardif (2002) defende que enquanto sujeito ativo, o professor traz consigo uma experiência de vida, na forma de saberes particulares apreendidos em sua trajetória. E, ao desempenhar um papel de destaque na formação de outros indivíduos, imbricados no jogo educativo que exige constantes reflexões e tomadas de posição, não poderia ser tomado enquanto simples executor.

É com fulcro em tais aspectos que a segunda abordagem se concentra. De cunho mais sociológico, ela concebe o magistério com foco nas ambiguidades históricas entre o profissionalismo e a proletarização dos professores (BRZEZINSKI, 2002; ENGUITA, 1991; NÓVOA, 1992, 1997; OLIVEIRA, 2010). Esses autores partem de conceitos analíticos ligados a estruturantes que designam uma profissão, tendo por base os contributos da Sociologia do Trabalho e da Sociologia das Profissões.

A saber, desenvolvem análises comparativas entre o magistério e outras profissões clássicas, como o Direito e a Medicina, tecendo considerações que envolvem o histórico de formação e busca por reconhecimento do grupo docente no Brasil. O ponto nevrálgico de tais análises relaciona-se ao debate em torno de sua aceção em termos de uma profissão, uma atividade profissional ou um ofício, servindo de estruturante para nossas considerações.

E, embora não tenhamos o intuito de discorrer sobre as diversas correntes sociológicas, ou entrar na discussão etimológica do termo profissão e seus correlatos -profissional, profissionalismo e profissionalidade, convém expor sob quais aspectos concebemos

magistério enquanto atividade em busca de reconhecimento, preferindo enquadrá-lo no rol dos grupos profissionais (DUBAR, 2005), cuja identidade vem sendo cotidianamente reconfigurada mediante crises de mal-estar docente (ESTEVE, 1999; LOPES, 2006, 2007).

Por tal motivo, esta seção está configurada em duas perspectivas: o que caracteriza uma profissão? E, em que medida, o magistério pode ser encarado como tal? No primeiro momento, optamos por fazer uma breve apreciação sobre o que dizem os teóricos acerca do que pode ou não ser tomado por profissão. Adotamos como base uma visão analítica sobre o surgimento das profissões, a partir do entendimento dos critérios que assim a definem, com fulcro em estudos no rol da Sociologia das Profissões.

À guisa de compreendermos como esses estudos refletem na questão do magistério, no nosso segundo momento, indagamos o enquadramento do magistério nesse contexto. Para tal, partimos de um remonte histórico de como os docentes têm desenvolvido sua luta para serem tomados como profissionais, o que, conforme apontou Veiga (2005, p. 35-36) não poderia ser analisado ôdistante de um contexto histórico que a conformou desde o princípio, e que resulta de inter-relações com as realidades culturais. Passemos aos entendimentos.

3.1 Sobre a noção de trabalho enquanto formador de identidades

Eu precisava trabalhar, precisava ser alguém...
(Professor Elias)

O que define uma profissão? O que faz com que um conjunto de indivíduos goze do status de profissionais de determinada área? Esses, dentre outros questionamentos, suscitam ainda hoje discordâncias dentro da Sociologia.

O estudo das profissões, no tocante à construção das identidades profissionais, ocupa lugar de destaque nas obras de Dubar (1991, 2005). Para o autor, não podemos abordar a profissão sem antes, revelarmos que essa só foi pensada com base no desenvolvimento e na divisão especializada do trabalho. Por isso, a ideia de trabalho a antecede, surgindo

enquanto uma necessidade humana de desenvolvimento e criação de condições para sobrevivência, acompanhando todos os processos pelos quais as sociedades passaram (DUBAR, 2005).

Salientamos que, a princípio, esse trabalho esteve direcionado para prover demandas básicas do indivíduo e, só depois, ganhou outros significados e exigências, com tarefas específicas que necessitavam de conhecimentos direcionados. Tal afirmação nos leva ao entendimento de que a noção de trabalho nem sempre teve a mesma conotação, muito menos suas implicações atuais, cujos desdobramentos implicaram diretamente na formação da identidade pessoal, social e profissional.

Assim, ao ser concebido enquanto uma instância de socialização, o trabalho ganhou uma referência social, tornando-se um elemento de diferenciação, sendo sua privação um sofrimento íntimo, um golpe na auto-estima, tanto quanto uma perda de relação com os outros: uma ferida identitária geradora de desorganização social (DUBAR, 2005, p. 23).

Nessa direção, o ato de trabalhar se inseriu cada vez mais na dinâmica das sociedades, embora, sua configuração tenha se alterado consideravelmente em termos de complexidade. Esse contexto tornou-se mais sentido, porque, antes, não havia uma diferenciação tão evidente entre artes liberais (intelectuais) e artes mecânicas (trabalhadores manuais), ambas remetendo ao convívio em corporações.

Na configuração de entidades representativas, seus membros estavam ligados por um estatuto próprio que lhes rendia uma identificação e um reconhecimento de Si em torno de uma atividade comum. Havia uma identidade partilhada que foi sendo reconfigurada após o estabelecimento das universidades, passando a existir um antagonismo hierarquizado que opôs ofício à profissão. Esse contexto nos ajuda na compreensão de parâmetros que atribuem prestígio que desfrutaram alguns segmentos no mundo laboral.

O ofício tornou-se uma alusão ao trabalho braçal, manual, que poderia ser praticado sem necessidade de muita elaboração intelectual. Na direção oposta, a profissão foi entendida como sinônimo de nobreza, prescindindo um conhecimento técnico-científico para atuação. Com isso, estabeleceu-se o conjunto de distinções socialmente estruturantes e classificadoras que se reproduziram através dos séculos: cabeça/mãos,

trabalhadores intelectuais/trabalhadores manuais, alto/baixo, nobre/vilö (DUBAR, 2005, p.165).

Nesse contexto, uma profissão passou a agrupar um conjunto de sujeitos ligados por um sentimento de pertença a uma identidade coletiva, a partir da construção de uma identidade profissional. Portanto, entendemos que significação emergiu dentro do contexto de inovação dos sistemas produtivos e da separação do trabalho, baseada numa necessidade ou função social (DUBAR, 2005). Para chegarmos a esse entendimento, nos embasamos três contributos.

O primeiro teve como norteador a configuração elaborada por Durkheim (1999), por ser considerado um dos pioneiros a lançar considerações acerca do mundo do trabalho. No enfoque do autor em tela, a divisão social do trabalho, embasada a partir de especificidades representadas pelas distintas profissões, foi considerada para além de um conjunto de atividades. O mundo do trabalho propiciaria um caráter socializador, proporcionando uma coesão social.

O autor (idibem) defendia a ideia que o interior dos grupos profissionais seria dotado de um poder moral capaz de conter os egoísmos individuais, de manter no coração dos trabalhadores um sentimento mais vivo de sua solidariedade comum, de impedir que a lei do mais forte se aplique de maneira tão brutal nas relações industriais e comerciais. (DURKHEIM, 1999, p. XVI).

Assim, o exercício profissional, uma vez orientado dentro da própria esfera grupal, a partir do compartilhamento dos elementos formais e técnicos da área (solidariedade orgânica) e de uma ética coletiva (fazer profissional), extrapolaria sua esfera e regularia também as relações sociais.

Embora reconheçamos o pioneirismo de Durkheim (1999), pontuamos a ingenuidade contida em sua concepção ao desconsiderar os conflitos decorrentes nessa relação. Cientes de que o mundo do trabalho tem um cariz agregador, enquanto palco de interação das distintas identidades ali atuantes, ressaltamos que ele está sujeito aos desdobramentos nada harmônicos que subjazem as relações sociais, de maneira que não podemos abordá-lo diante de uma perspectiva orgânica e cordata, conforme demonstrou, por exemplo, o marxismo.

O conceito de luta de classes e de mais-valia atribui ao mundo do trabalho um antagonismo, carro-chefe dessa corrente. Ela demonstrou o reflexo de posições opostas entre os que detinham e os que operavam, dentro dos modelos de produção empregados, dialogando contrariamente ao que havia sido exposto por Durkheim (1999). Portanto, o mundo do trabalho seria um local de conflitos.

O nosso segundo ponto de aporte se aproximou da defesa de Weber (1982) de que a profissão deveria ter por base a formação especializada para atuação na sociedade industrial. Esse conhecimento ou *expertise* seria o elemento diferenciador dentro e fora dos grupos profissionais, na medida em que adicionaria *status* e reconhecimento ao sujeito e a profissão, conseqüentemente. Esse trabalho envolveria o conceito em torno de tipos ideais envolvidos num processo de burocratização, racionalidade e especialização.

A teoria dos tipos-ideais observa que muito do que se pesquisava na Sociologia em termos de profissão partia de uma idealização e generalização do objeto, por parte do pesquisador, não condizendo, necessariamente com a realidade disposta. Com isso, advogamos no sentido de que não possam existir tipos-ideias de profissionais, uma vez que a realidade em que operam é sempre distinta, em virtude de suas próprias associações, compreensões e articulações identitárias.

Contudo, foi em Sarfati-Larson (1979) que encontramos maiores aproximações com nosso pensamento. A autora acredita que não é propriamente o poder, mas o projeto profissional coletivo de assegurar o exercício da expertise a quem se expos à formação longa em determinada área. Nesse contexto mostra o lugar do conhecimento e da formação e a dinâmica [que cerca a busca por assegurar lugar social excluindo outros, gerado desigualdades](#), uma vez que as profissões também sofreriam repercussões do mercado.

Tecidas tais considerações sobre o trabalho e os que ele atuam nos questionamos: o que poderíamos definir como uma profissão e em que termos seus representantes seriam tomados como profissionais?

3.1.1 Profissão, um conceito a ser construído...

Conforme Dubar (2005), uma profissão não poderia estar resumida a qualquer agrupamento de indivíduos, pois, para que possa gozar desse *status*, o ofício precisaria contemplar alguns parâmetros nem sempre coincidentes. Ele destacou duas linhas de pensamento, a funcionalista e a interacionista, que se puseram a defender concepções e elementos particulares na classificação do termo.

A teoria funcionalista ou modelo de traços ideais teve como um dos representantes Parsons (1972), na década de 30. Ela defendia a ideia de que para ser classificada enquanto profissão, a atividade ocupacional deveria se enquadrar numa série de pré-requisitos, dentre eles, uma formação prolongada na qual complexos conteúdos seriam ensinados para, posteriormente, serem desenvolvidos na prática profissional.

O autor em tela denota uma racionalização do processo de profissionalização que opõe a tradição, com base no carisma, e intercede a legitimidade da Ciência, promovida na universidade. Assim, Parsons (1972) definiu uma profissão enquanto a união da competência (um saber prático fundamentado na teoria); da capacidade (especialização técnica); e, imparcialidade (neutralidade profissional). Contudo, o seu caráter de *ideal de serviço*, sob forma de regras de conduta profissional e devocional ao cliente é criticado sendo tomado por altruísta, com vistas ao benefício coletivo.

A esse respeito, Ramalho e Carvalho(1994) destacam no pensamento funcionalista uma preocupação quanto ao tipo de formação profissional exigida para a atuação. Além disso, o provimento de funções tendo por base o nível de aprofundamento em um saber agregava poder e prestígio ao seu profissional, tornando-se principal aspecto de sua profissionalidade. Dessa forma, a profissão na perspectiva funcional era situada ãnum conjunto de critérios ou pré-requisitos em que se deve enquadrar uma atividade ocupacional que pretenda atingir a categoria de profissãoö(ibidem, p. 48).

Essa compreensão está muito inserida no pensamento anglo-saxão que separa ofício e profissão. Ela entende a profissão enquanto escolha, requerendo um percurso de aprendizagem, e não um ato de adesão por tradição familiar, como ocorria em geral com os ofícios. Isso lhe atribuiria certa superioridade, além de uma aproximação com o

conceito de vocação, de alguém que presta um serviço social, gozando de certa autonomia, caracterizando aspectos das profissões liberais.

Além disso, o seu reconhecimento necessitava da existência de uma associação profissional representativa que desempenhasse um controle dos pares sobre o exercício de seus membros. Esse aspecto ratificaria a existência de um grupo de pessoas no exercício de determinada prática regulamentada, demarcando claramente uma qualificação de seus associados em relação aos demais não-qualificados, aumentando o seu prestígio. Essa profissão ainda deveria ser utilitária, criando uma relação neutra entre profissional e o cliente, sendo também uma resposta aos anseios sociais.

Entretanto, longe de ser unanimidade, a teoria funcionalista passou por muitas críticas dentro de sua própria esfera, não sendo homogênea em suas explicações. Dubar (2005) cita, por exemplo, um estudo realizado por Maurice em 1972, que desenvolveu uma análise comparativa de vários outros autores funcionalistas acerca da definição de profissão. A pesquisa em tela apontou que dos dez termos mais invocados por eles, apenas um foi convergente: a especialização do saber.

Contudo, entendemos que embora o pensamento de Parsons (1972) não seja unânime dentro do próprio contexto dos funcionalistas, podemos destacar em linhas gerais que essa corrente defende enquanto sinônimo de profissão: a união em torno de valores ético-morais e o embasamento num saber científico, não apenas prático. Ou seja, uma dupla afirmação de que os profissionais formam comunidades unidas em torno dos mesmos valores e da mesma ética de serviço, de outro lado o seu status profissional apoia-se num saber científico, não somente prático (DUBAR, 2005, p.175).

A perspectiva funcionalista foi criticada pela Escola de Chicago, da qual Hughes (1958) foi representante. Diferentemente dos funcionalistas, essa nova corrente acreditava na profissão enquanto evolução de uma ocupação, envolvendo os aspectos sociais e relacionais dos sujeitos que nela interagem cotidianamente, rompendo com a análise dos aspectos puramente técnicos.

De acordo com os interacionistas, uma atividade não poderia estar separada do contexto do qual se origina e das práticas rotineiras, cujo princípio seria o da divisão do próprio trabalho, no qual o termo *professional* estaria muito mais ligado a um juízo de valor

social, como um *folkconcept*. Nesse sentido, um profissional seria reconhecido de duas maneiras: pela existência de um diploma (*licence*) e um mandato (*mandate*).

Cabe esclarecermos que tanto o diploma quanto o mandato permitiriam ao profissional exercer determinadas funções socialmente a ele delegadas, e envolvem a natureza de um saber profissional. Assim, a licença seria entendida como õautorização legal para exercer determinadas atividades que outras não podem exercerõ (DUBAR,2005, p. 178 e o mandato a õobrigação legal de assegurar uma função específicaõ (ibidem).

Esses dois elementos legitimadores do exercício de uma profissão precisariam ser protegidos dentro de uma organização de pares que zelasse pela aprendizagem e formação desses profissionais. Trata-se de uma espécie de entidade auto-regulada, atuando como representante de seu conjunto de profissionais para o Estado quanto para os demais instâncias. Esse grupo teria o poder de regular a inserção, formação, constituindo um código próprio, fortalecendo a profissão, bem como, o de defender seus profissionais de possíveis charlatões.

Outro aspecto que ressaltamos na abordagem interacionista, especialmente em Hughes (1958), é o entendimento de que os profissionais dentro de suas profissões passariam por fases. Elas funcionariam como mecanismos de socialização, indo desde a descoberta da realidade do campo profissional, passando por uma identificação dos grupos de referência, levando em consideração articulações entre a identidade pessoal e a identidade coletiva do grupo.

Acreditamos que nesse pensamento resida o maior contributo da corrente interacionista, principiando um olhar sobre o trabalho, a partir da relação entre o indivíduo e sua profissão. Nessa visão, o campo de atuação é visto como instância socializadora e também hierarquizada, no qual podem coexistir carreiras distintas, cujo prestígio social é variável² (DUBAR, 2005).

²Dubar (2005) cita Hughes para falar de hierarquias dentro da profissão. O exemplo veio a partir da análise do campo médico que usa o termo médicas *galinhas* para nomear as pediatras, em virtude de tratarem dos cuidados iniciais à criança, o que no campo profissional de saúde, seria visto como uma especialização menor.

Por tal entendimento, compreendemos que a profissão estaria diretamente relacionada à existência de um grupo representativo autônomo, que detém conhecimentos tidos como socialmente relevantes, cuja formação e execução da atividade é regulamentada por um código interno e independente. Para Veiga (2005, p.26) ela seria caracterizada por um conhecimento especializado, a formação em nível superior, o prestígio social, o controle de qualidade e um código de ética.

E, nesse contexto, destacamos o termo *especializado* como um diferenciador, pois, implica a existência de um conhecimento complexo, de uma perícia na reflexão e na execução do ato. Assim, os elementos caracterizadores dessa especialização seriam desenvolvidos por um conjunto de pessoas unidas segundo uma atividade comum que as identifica dentro de uma estrutura social (DUBAR, 2005).

Diante dos teóricos analisados, sobretudo, Dubar (1991, 2005), endossamos nossa noção de profissão enquanto representante de um grupo de indivíduos que praticam uma ação laboral comum, compartilhando de um estatuto próprio que lhes rende reconhecimento e expertise sobre determinada área em termos dos atributos requeridos, que, com outros fatores, compõem uma identidade profissional. Além disso, seria também caracterizada pelo ingresso e regulamentação regulada por pares e ancorado num amplo processo de profissionalização.

Nesse sentido, nos aproximamos da ideia de profissionalização inserida nos contributos de Dubar (1991, 2005, 2012) e Nóvoa (1991, 1992) para traçarmos análises acerca do magistério, com destaque para quatro deles: especificidade da função, saber específico, poder de decisão/controle, pertença a um corpo coletivo. Nesses termos, pergunta a ser considerada é: em que sentido o magistério pode se aproximar dos aspectos considerados pertinentes para seu enquadramento como uma profissão em nossa sociedade?

3.2 Notas sobre o magistério: dom, vocação ou profissão?

É muito comum ouvirmos que para ser um professor é preciso ter amor, vocação, sacrifício e abnegação. Mas, essas prerrogativas colocariam o magistério no âmbito da caridade ou da profissão?

Ao realizarmos uma imersão nos contextos de surgimento do magistério enquanto atividade socialmente reconhecida, é notório o déficit relacionado ao reconhecimento de suas especificidades, sobretudo, se avaliadas as condições em que essas se operam.

Para Nóvoa (1991), ainda há uma confusão generalizada em se referendar a docência com base nesses termos. Ela foi ocasionada em virtude do conjunto de fatos que acompanharam o seu processo de reconhecimento social e que hoje voltou a ser discutido, numa espécie de regresso.

O autor acima (1991) costuma caracterizar o histórico da atividade em dois momentos que muitas vezes se encontram. O primeiro reside no surgimento da docência enquanto ocupação secundária de clérigos; o segundo, a partir da instituição da profissão pelo Estado. Foi com base nessa abordagem que tecemos algumas notas.

Inegavelmente, não podemos falar sobre o magistério sem lembrar a contribuição dos religiosos na composição das suas estruturas educacionais e formativas. E, embora o século XVIII tenha marcado o processo de secularização e a entrada de professores leigos do quadro educacional, a gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes (NÓVOA, 1991, p.15).

Nesse contexto, a identidade eclesial configurou o primeiro momento da história profissional dos professores, tornando o magistério sinônimo de sacerdócio, vocação, abnegação financeira. Características ainda hoje evocadas para representar o professor e o seu trabalho.

Contudo, embora tivessem por objetivo maior a evangelização e não o ensino, foi no âmbito religioso que encontramos as primeiras reflexões sobre a maneira com que a atividade docente deveria ser exercida. Ao questionarem o tipo de formação conferida ao religioso-professor, aprimoraram técnicas de *como* e *o que ensinar*, revelando indícios de que a prática docente deveria vir conectada a uma formação norteada também por princípios didático-pedagógicos.

La Salle (2005) escreveu, por exemplo, acerca da preocupação da Congregação dos Lassalistas em prescrever rotinas para formação dos seus professores congregados. E, em relação aos futuros professores,

Há que exercitá-los muito, durante o noviciado, em dar aulas; ensinar-lhes o modo de conduzir uma aula em tudo; depois, que tenham uma boa idéia da aula antes de mandar-lhes que entrem numa classe para dirigi-la (ibidem, p.174)

Essa preocupação com a formação direcionada para o magistério, de acordo com Veiga (2005), resultou ainda no século XVII, no desenvolvimento dos primeiros centros formativos religiosos que equivaleriam às Escolas Normais dentro da Europa. A iniciativa possibilitou o estabelecimento de um corpo de saberes e técnicas a partir de uma Pedagogia, bem representada na Didática Magna, de Comênio e num conjunto normativo que margeava a conduta ético-moral desses professores.

No Brasil, foram os padres jesuítas os responsáveis pela disseminação da identidade docente enquanto prática sacerdotal, mas, não se configuraram como único grupo a exercer a educação no país. Essa realidade teve como maior consequência no nosso entendimento, a ausência de um corpo de sujeitos unidos em prol de uma prática específica comum, uma vez que cada ordem detinha uma estrutura educativa. Isso descaracterizava a necessidade de saberes específicos e compartilhados por membros de um grupamento profissional, que é um requisito para o reconhecimento de uma profissão.

Conforme apontou Brzezinski (2002), a ideia de que a conexão religiosa ocasionou um desenvolvimento do magistério de forma não-especializada, como uma ocupação secundária dos educadores religiosos que recebiam preparo para a dupla função de evangelizar e de educar (ibidem, p.11).

Nesse sentido, a atividade em tela correlacionou-se a uma ação de caridade e não ao estabelecimento de uma relação comercial entre um profissional e um cliente, condição que caracterizava as atividades profissionais, como defendido por Hoyle (1980). Dessa maneira, o conceito de docência não esteve vinculado à sua prática social, mas a representação que deveria ser cumprida por quem ocupava esse papel (PASSOS, 2011, p.93), nesse caso, os religiosos. Assim, ao invés de profissão, a atividade foi tomada como sinônimo de vocação.

Em continuidade, o segundo momento trazido por Nóvoa (1991) configurou-se após o fortalecimento do Estado. O autor acredita que as inovações introduzidas dentro da nova

sociedade industrial atribuíram à educação uma tarefa de disseminadora dos valores modernos, o que demandou a sua laicização, e, por conseguinte, uma nova identidade.

Assim, estatização trouxe consigo mediante a criação das Escolas Normais, a unificação das práticas educacionais realizadas pelos diversos grupos religiosos e o enquadramento institucional dos professores, dentro das profissões reconhecidas e legitimadas pelo Estado. Esse momento foi por nós destacado, pois, apenas as profissões liberais antigas como a Medicina e o Direito gozavam desse status.

O professor, nesse contexto, passou a ser tido como um funcionário especial do Estado com um estatuto diferenciado dos demais funcionários públicos (PASSOS, 2011, p. 100). Esse reconhecimento retirou do âmbito clerical a responsabilidade da formação, delegando-a ao Estado. Como funcionário público, coube a essa esfera regulamentar critérios baseados em competências técnicas, tidas como essenciais para a atuação na atividade, traçando o novo perfil profissional do magistério, acarretando um maior controle em relação ao ensino, aos professores e aos processos educativos (NÓVOA, 1991).

Tal controle foi por nós compreendido com base em algumas medidas, dentre elas, o estabelecimento de critérios de admissão para as Escolas Normais, a reestruturação do currículo formativo, introdução de saberes específicos, disseminação do estatuto da profissão e uma uniformidade das ações.

Além do que, conforme Nóvoa (1991), o estabelecimento de provas, concursos e a obrigatoriedade de uma autorização para sua atuação constitui um verdadeiro suporte legal ao exercício da atividade docente, na medida em que contribui para delimitação de um campo profissional do ensino (ibidem, p.17).

Acreditamos que, embora tenha significado um reconhecimento, essa laicização da atividade pode conter outras interpretações. Sobre esse aspecto, nos alinhamos com a posição de Brzezinski (2002, p.11), que a toma como questionável do ponto de vista do exercício do magistério pois o corpo normativo da profissão foi definido pelo Estado e não por representantes do coletivo desses profissionais ou de uma associação.

Ao defendemos que uma profissão carece de uma representação grupal que irá dispor de seu próprio regulamento, mediante autonomia e auto-controle, apontamos para a

dubiedade contida na passagem da tutela da Igreja para o Estado. No primeiro momento, atendendo ao estatuto religioso, no segundo, ao estatal. Portanto, entendemos que não foram criadas condições, em ambas as oportunidades, para que o grupo pensasse suas especificidades, visto que, estiveram regidos por estatutos impostos, não participando de sua confecção (BRZEZINSKI, 2002; NÓVOA, 1991).

Ressaltamos ainda o papel do Estado tornando-se mediador entre o professor e o aluno, designando as demandas, quebrando o equilíbrio da relação profissional-cliente, típica dos profissionais liberais, destituindo o professorado, sobretudo, de pensar sua prática (FREIRE, 1998; SCHON, 2000). Dentro dessa perspectiva, acreditamos ter havido um cerceamento do grupo, em termos de refletirem sobre sua profissionalidade, aqui entendida como conjunto dos atributos necessários à prática profissional.

Portanto, podemos afirmar que desde o início de sua configuração, os professores estiveram diretamente vinculados a uma demanda externa, religiosa ou estatal, que limitou a sua atuação autônoma. E, essa ausência de controle sobre o seu exercício, no que tange o ingresso, a formação e regulamentação da atividade de acordo com Roldão (2005, p.111) formam um conjunto que constitui uma das limitações sérias ao estabelecimento social do seu estatuto como profissionais plenos.

Nesse sentido, vislumbramos o principal aspecto suscitado na compreensão do magistério como uma profissão: a sua natureza ambígua operada na dicotomia profissionalização e proletarização. Por tal motivo, de acordo com Enguita (1991), o magistério está num trânsito entre as categorias das profissões liberais e o trabalhador proletário.

A contradição é entendida por nós, tendo em conta que num primeiro momento, o magistério poderia se aproximar das profissões liberais, a partir da ideia de convocação centrada no *desejo de servir ao próximo*. Em contrapartida, não goza de elementos comuns às profissões clássicas, como a exclusividade sobre o exercício profissional, autonomia, competência.

Por outro lado, o professor aproxima-se também de um empregado industrial, no sentido de que vende sua força de trabalho mediante salário. Portanto, esse contexto promove discussões que entende o grupo docente como oscilante, entre a luta por profissionalidade e a sindicalização.

Acreditamos que esse sentimento vem se tornando mais evidente, a partir da década de 70, na medida em que o grupo reflete acerca das condições nas quais exercem suas atividades, tomando corpo na década de 90. A maior representação desse período ocorreu a partir de criações de entidades de grupo que agrupam tais anseios, como ANFOPE, ANPEd, ANPAE, ANDES, FORUMDIR, numa luta por reconhecimento profissional, distanciando-se da vocação, aproximando-se da competência.

Entendemos que tais iniciativas apontaram para o delineamento de uma identidade de grupo com vistas ao fortalecimento dos profissionais da área e do seu reconhecimento, não apenas social, como também financeiro, e de garantias de um estatuto de saber legitimado, nos termos de sua especificidade de atuação. Isso no nosso entendimento indicou o início de uma ruptura com a perspectiva funcionalista da identidade docente herdada e uma projeção da identidade profissional visada (DUBAR, 2005).

E, longe de ter sido um movimento endêmico, mobilizações em outros países latino americanos endossaram a bandeira pelo reconhecimento e pelo aprimoramento da formação inicial. Conforme apontado por Avalos (2006), o chamado "novo profissionalismo", defendeu a formação de uma nova identidade profissional docente pautada no real conhecimento da atividade e das condições em que se efetiva.

Contudo, acreditamos que embora esse momento possa ter acarretado um despertar entre os docentes, o magistério não pode ser encarado pela esfera do trabalhador comum, uma vez que não há como mensurar o produto de seu trabalho, dada a complexidade que envolve o ato educativo em todas as suas nuances (FREIRE, 1998).

Com isso, não desmerecemos a pertinência de um núcleo que defenda os docentes no cenário do capitalismo, em que pesem todas as exigências impostas pelos mecanismos de regulação, mas não podemos desconhecer que, em se tratando de formação de identidades profissionais, parece-nos salutar manter clara as especificidades de cada segmento profissional, sob risco de homogeneizar as pluralidades nelas contidas.

Tal assertiva considera que "as identidades docentes podem ser entendidas como um conjunto heterogêneo de representações profissionais e como um modo de resposta à diferenciação ou identificação com outros grupos profissionais" (GARCIA, 2010, p. 19). Portanto, entendemos que colocar o trabalho docente numa perspectiva de

produção e resultado secundariza o entendimento de que educar é uma ação de formação humana (ARROYO, 2009).

É em virtude desse cenário conflitante que nos aproximamos da ideia de que o magistério não poderia ser considerado uma profissão. Ele estaria num meio termo entre o ofício e a profissão (NÓVOA, 1991), sendo uma espécie de semi-profissão (BRZEZINSKI, 2002; ENGUITA, 1991).

Nesse sentido, nos aproximamos muito mais da noção de que os professores formam hoje um grupo profissional defendida por Dubar (2005) que busca uma profissionalidade que o legitime. Ela estaria representada não somente numa afirmação social do grupo, como também, acrescentaria outros fatores a uma identidade profissional historicamente marcada por improvisos, desconhecimento social, financeiro e relativa ausência de um saber específico que a localize num patamar de respeitabilidade no conjunto das demais profissões, distanciando-se a ideia de dom, gênero ou de vocação.

E, em se tratando da formação de identidades docentes de professores do sexo masculino, é perceptível a influência desses elementos, no sentido de distanciar suas escolhas das salas de aula na Educação Infantil e Anos Iniciais ou de redirecioná-las para esferas administrativas na escola.

3.2 Os implicativos dos construtos de gênero na formação da identidade profissional docente.

Sei lá, eu achava meio estranho.
Também pensava que isso era
coisa mais de menina mesmo
(Professor Antônio)

Conforme considerações anteriores, a ideia de profissão vem sendo (re)construída historicamente. Nesse contexto, podemos dizer que as identidades profissionais também estão sensíveis às transformações e tendem a passar por metamorfoses ao longo dos processos, estando intimamente ligadas aos aspectos socioculturais que as transpassam (DUBAR, 1991; DUBAR; TRIPIER, 2013).

Tal afirmação nos leva à compreensão de que as identidades profissionais não expressam somente o conjunto de elementos que caracterizam habilidades requeridas ao exercício de uma atividade. Elas também evidenciam relações de poder que incidem diretamente na identificação/afastamento do profissional com a profissão pretendida, e na maneira com que esse profissional lida com os conflitos entre a identidade profissional projetada e a identidade profissional atribuída (DUBAR, 1991, 2005).

Acreditamos que essa dinâmica ocorra antes mesmo da formação, encontrando no exercício profissional maior concretude, a partir da incorporação ou não de uma série de atributos que delineiam perfis profissionais socialmente divulgados, com discursos legitimadores que usam como critério, por exemplo, o gênero, posição social, compleição física, cor, dentre outros.

Essa afirmação tem em conta os contributos de Hall (1997), ao defender o lugar da cultura nas construções das identidades. Portanto, ao contrário de ser pensada numa perspectiva mais intimista de constituição, nos alinhamos ao pensamento do autor quando esse aponta que "a expressão «centralidade da cultura» indica aqui a forma como a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea, fazendo proliferar ambientes secundários, mediando tudo, (ibidem, p.22), inclusive as escolhas profissionais.

Nesse sentido, ressaltamos os processos de constituição de identidades profissionais como um contínuo e não como mera resultante de aplicação instrumental de conhecimentos. Sendo assim, eles conversam também com os elementos comunicativos, a partir de um universo simbólico que darão sentido às práticas (DUBAR, 1991, 2005).

No tocante ao magistério, especificamente, em virtude do contingente feminino na função, é muito comum que sua representação envolva os construtos de gênero e a ideia de um fazer docente muito próximo da esfera afetiva, vocacional e maternal. Para Cardoso (2007), tal fato pode ser explicado porque "essa maciça presença feminina nos espaços educativos e as representações que as mulheres fazem de seu envolvimento possuem implicações sobre as práticas pedagógicas"(ibidem, p. 01-02)

Contudo, concordamos com Vasconcelos (2011) de que devemos desconfiar dessa suposta naturalidade. Para a autora, uma vez que um fenômeno social é estabelecido, ele deve ser compreendido à luz dos seus condicionantes e não de maneira inata, essencial.

No caso dos professores, ela reitera que essa representação remete às demarcações de espaço e imputações que promovem uma identidade profissional que foi sendo cristalizada cotidianamente nos espaços sociais e educacionais.

Sobre esse aspecto, entendemos que a noção acerca das categorias de gênero nos auxilia, na medida em que o nosso objeto de pesquisa se aproxima dessa categoria enquanto elemento auxiliar na compreensão das identidades profissionais dos professores aqui pesquisados, muito embora, o debate em torno desse objeto bem mais abrangente na atualidade, em virtude da diversidade de práticas sociais que acompanham novos termos como transgênero, cisgênero, intersexo, etc.³

E, embora advoguemos no sentido de que uma identidade profissional não se condicione ao sexo ou ao gênero de quem a desempenha, é indiscutível que em se tratando de um estudo com foco em trajetórias masculinas no magistério, esses elementos estejam presentes nas relações estabelecidas.

De acordo com Louro (1997, 2000, 2002) o termo *gênero* remonta o movimento feminista, sobretudo na década de 60 do século passado que propôs uma releitura crítica, bem como, a ruptura com a divisão que reservava os espaços domésticos às mulheres e privados aos homens, mediante uma relação dominação-submissão. É com fulcro nessa autora que nós desenvolvemos nossas considerações.

Ainda para a referida autora (1997), diferente da ideia de sexo, que tem por critério a classificação biológica baseada no tipo de aparelho reprodutor, o gênero liga-se a um conjunto de atribuições comportamentais socialmente conferidas e que coloca em distintos patamares a condição de homens e mulheres no âmbito das relações sociais.

Nesse sentido, o que antes era visto de maneira naturalizada passou a ser questionado, inquirido, contestado. De acordo com Rago (1998) o movimento feminista provocou uma desnaturalização de identidades sexuais apontando para os elementos que constituíram historicamente as diferenças vivenciadas por homens e mulheres. Tal postura rompeu com a visão essencialista e determinista dessas relações, indicando contradições presentes no processo.

³ Para maiores aprofundamentos, ver Santos (2016).

Ao mesmo tempo, essas contestações nos permitiram transitar pelas diferentes identidades sociais. Portanto, se a ideia de feminino foi posta em xeque, para alguns autores a de masculino também seguiu o mesmo caminho, o que nos faz entender que os processos de deslocamentos identitários modernos também podem ser considerados pelo ponto de vista de uma fragmentação de antigas afirmações das masculinidades.

Pesquisadores como Nolasco (1993, p.9) ão chamada crise de masculinidade é um tema que dia a dia ganha mais força, e por diversos meios somos informados de que ser homem está em questão. O autor escreve acerca da construção das subjetividades masculinas, a partir de elementos como a sensibilidade e a afetividade, elementos esse que até bem pouco tempo passavam ao largo da formação desse grupo.

Sendo assim, entendemos que não apenas o sentido do que é ser feminino, como também, do que é ser masculino sofreu deslocamentos, e isso mais uma vez sinaliza para a desconstrução de antigas identidades. Acreditamos que crise de identidades nesses casos, é também endossada porque há ainda resquícios conflitantes em termos da permanência de elementos culturais ainda relacionado à uma identidade hétero, machista e patriarcal, como no caso da sociedade brasileira.

Entendemos que o conflito reside na não correspondência entre a identidade de Si e a identidade atribuída, gerando transtornos dentro dos processos constitutivos, considerando que cada um/a deveria conhecer o que é ser considerado adequado (e inadequado) para um homem ou para uma mulher numa determinada sociedade, e responder a essas expectativas (LOURO, 1997, p.24).

No caso dos homens, esse seria um modelo de masculinidade hegemônica (CONNELL, 1995) que encontra maior grau de representação e aceitação social, vindo a se destacar e servir de parâmetro, sobressaindo sobre outras formas de vivências, o que não quer dizer que essas últimas não existam.

Contudo, ao refletirem acerca dos atuais contextos de formações masculinas, Connell e Messerschmidt (2013) enfocam a pertinência de empregar o termo masculinidades, no plural, visto que, elas envolvem práticas em torno das expectativas lançadas e do patamar que cada homem ocupa dentro das relações de poder envolvidas. Para os autores, as percepções variam dentro de um mesmo gênero, o que levaria a existência de tipos diferenciados de masculinidades vivenciadas. Elas teriam em conta uma relação

com outros aspectos oriundos das experiências concretas entre homens e mulheres, situados em elementos de cultura, posição social, etnia, etc.

Com base nessa compreensão, nos aproximamos novamente de Louro (1997, p.21) de que õpara que se compreenda o lugar de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexosõ. O que novamente nos permite refletir acerca de influencias histórico-culturais de gênero que passaram a (re)direcionara identidade docente em sua representação social.

E isso, nos leva a considerar que ao elegermos trajetórias de professores do sexo masculino como objeto de nossas análises, devemos considerar que essas foram estruturadas em meio às construções culturais que entendem ser essa atividade mais adequada às mulheres. O que no nosso entendimento, os coloca numa relação conflitiva do ponto de vista da formação de suas identidades profissionais.

3.2.1 Sobre a influência do gênero na formação das identidades docentes no Brasil

Alguns estudos já apontaram para uma estreita relação entre o gênero feminino e a sua representação social dentro do magistério com crianças (CRUZ,1998; SAPAROLLI, 1997; SAYÃO, 2005). Para além da comprovação de que a presença de mulheres é mais tolerada em salas de EI e AIEF, os estudos em tela também chamaram nossa atenção pela maneira com que esses discursos eram construídos e legitimados, tanto pelos pais, quanto pelos demais profissionais da educação.

Para Cardoso (2007, p. 01-02) pode se explicada, pois a " maciça presença feminina nos espaços educativos e as representações que as mulheres fazem de seu envolvimento possuem implicações sobre as práticas pedagógicas". De fato, o censo dos professores de 2007, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP, ratificou uma representatividade das mulheres nos primeiros anos de escolarização que vai se tornando mais heterogênea, na medida em que avançamos para o Ensino Médio.

Tabela 01- Representatividade docente na Educação Básica

Área de Atuação	Representatividade	
	Mulheres	Homens
Creche	97,9%	2,1%
Pré-escola	96,1%	3,9%
Anos Iniciais	91,20%	8,8%
Anos Finais	74,4%	25,6%
Ensino Médio	64,4%	35,6%

*

Elaborada pela pesquisadora

Para Almeida (1998), o quadro funcional atual é um reflexo de mudanças sociais e econômicas que ocorrem desde o Império, a partir do desmantelamento da estrutura educacional jesuíta e da depreciação social e monetária da atividade. Tais fatos provocaram a busca masculina por outras atividades mais rentáveis, deixando uma lacuna que passou a ser preenchida por mulheres, como via de entrada o mercado de trabalho. Dessa forma,

O fato de não ingressarem nas demais profissões, acessíveis somente ao segmento masculino, e a aceitação do magistério, aureolados pelos atributos de missão, vocação e continuidade daquilo que era realizado no lar, fizeram que a profissão rapidamente se feminizasse. (ALMEIDA, 1998, p. 23).

Entendemos que esse contexto permitiu que a identidade profissional do magistério fosse invadida pelas prerrogativas atribuídas a quem a praticava. Ela encontrou materialidade em discursos que enalteciam uma docência feminina por excelência, incorporada a uma continuidade materna, marcada pela estima à função, afeição às crianças, paciência cujo principal objetivo era formar seus alunos instruí-los com doçura (LOPES, 1998, p.38).

Com isso, a perspectiva do cuidado e do afeto foi permeando os pré-requisitos necessários à atuação em sala de aula, em detrimento de uma formação especializada⁴. Entretanto, entendemos esse movimento é muito mais complexo em seus desdobramentos. Diante desse entendimento, nos alinhamos ao pensamento de Carvalho (1998, p.03) que “tomar a feminização apenas como mudança na composição sexual do corpo docente significa deixar de lado todo um processo de profundas transformações nos significados sociais atribuídos à docência nas séries iniciais”.

Com isso, destacamos que o processo está imbricado de elementos culturais, sociais e econômicos que possibilitaram readaptações e configurações identitárias (HALL, 1997), num jogo de poder, conforme abaixo retratado.

No recrutamento é aconselhável que se aceitem elementos do sexo masculino para alguns cargos (administrativo, de serviços gerais e outros), pois considera-se indispensável a presença de homens em programas pré-escolares. Para as atividades que implicam cuidados diretos e ininterruptos com as crianças, é preferível que se recrute mulheres, visando a formação de laços afetivos que permitam a melhor adaptação da criança à unidade pré-escolar, e o seu consequente afastamento da mãe (BRASIL, 1997, p. 186, apud ARCE, 2001, p.180).

No fragmento acima, ficam nítidos os papéis atribuídos aos homens e às mulheres na escola. Aos primeiros, embora sejam considerados pelo legislador como necessários, são delegadas tarefas de comando e que exijam força física. Às professoras, a sala de aula, para formação de laços afetivos, para recompensar o afastamento das mães.

Nesse contexto, concordamos com Vasconcelos (2011) quando a autora reitera a escola como cercada de representações, demarcações de espaço e imputações que promovem uma identidade profissional docente socialmente segmentada. Isso deve ser visto na perspectiva de seus condicionantes, e não, a partir de uma ideia essencial.

Com isso, sancionamos que os processos de identificação com magistério e de formação de identidades profissionais também estão sensíveis aos aspectos socioculturais e simbólicos que as transpassam os sujeitos ao longo de suas trajetórias (DUBAR, 1991; DUBAR, TRIPIER, 2013).

⁴Saparolli (1997) ressalva no caso da Educação Infantil, especificamente, não poderíamos considerar o quadro enquanto sinônimo de um processo de feminização, uma vez que, desde a época do surgimento dos jardins de infância no Brasil, o quadro profissional já era composto exclusivamente por mulheres.

Nesses termos, entendemos que a noção dos implicativos de gênero nos auxilia, na medida em que o nosso objeto de pesquisa se aproxima dessa categoria enquanto elemento auxiliar na compreensão de suas identidades profissionais. E, embora advogemos no sentido de que uma identidade profissional não se condicione ao sexo ou ao gênero de quem a desempenha, é indiscutível que, em se tratando de um estudo com foco em trajetórias masculinas no magistério, esses elementos precisam ser discutidos diante das relações estabelecidas.

E, com base nesse propósito passaremos a refletir sobre as influências das trajetórias de vida nas formações de identidades profissionais no próximo capítulo.

4. O ESTUDO DAS TRAJETÓRIAS DE VIDA COMO MÉTODO DE COMPREENSÃO DA FORMAÇÃO DE IDENTIDADES PROFISSIONAIS DOCENTES

Cientes da complexidade relativa aos processos de construção identitária profissional, ainda mais, quando envolvem construções culturais, como nos casos da atuação de homens no magistério, o estudo das narrativas e experiências de vida revelou-se uma alternativa pertinente para entendermos as identidades profissionais dos professores aqui pesquisados.

Por partirmos de uma noção de que a identidade contempla inúmeras mudanças ao longo das interações subjetivas e objetivas do indivíduo com os outros, a escolha do método deu-se pela singularidade da abordagem. Ela obriga o observador a apurar o seu olhar sobre o objeto, lançando-o para além do que pode ser quantificável, operando a partir de sutilezas inerentes aos processos que são individuais, ao mesmo tempo coletivos, sendo para nós também um desafio.

O primeiro desafio reside na peculiaridade do nosso objeto. Conforme abordado anteriormente, a identidade docente no país foi sendo configurada a partir de concepções de um modelo profissional atrelado à figura da mulher-mãe-cuidadora (CARVALHO,1998; CERISARA, 2002; CRUZ, 1998). Com isso, mostra-se resistente às figuras masculinas, revelando um forte binarismo de gênero dentro da atividade, além de um desmerecimento da formação profissional.

O segundo, porque o próprio método de Histórias de Vida é, em alguns casos, alvo de depreciação por parte de outros pesquisadores que consideram seus colegas empenhados em abordagens biográficas no campo da educação, como contadores de histórias que confirmam as teses do seu quadro teórico (JOSSO,2004, p 172).

De acordo com Ferrarrotti (1984) esse tipo de pensamento é oriundo de reminiscências de uma tentativa de adaptar o método ao hermetismo contido na prática tradicional. Para o autor citado, tal entendimento desconhece a importância dos contributos subjetivos inerentes aos processos vivenciados, que não podem estar condicionados a uma lógica definida.

Contudo, vale salientar que a pesquisa envolvendo trajetórias docentes como forma de compreensão das suas identidades profissionais tem sido recorrente nos últimos anos, comprovando que a abordagem não reside simplesmente na pura descrição de uma história, muito menos, numa mera exposição do passado. Antes, porém, ela se revela como método próprio de estudo das subjetividades inerentes às mudanças operadas nos sujeitos, a partir de suas experiências particulares, que desembocaram na constituição de suas identidades profissionais.

Estudos como os de Pineau (1985, 1994), Dominicé (1996), Bueno et al (1998), Bueno (2002), Josso (2004) e Flick (2009), que desenvolveram suas pesquisas com professores a partir da análise de suas experiências de vida, contribuíram para a robustez do método enquanto análise científica, dentro da perspectiva qualitativa.

Esses trabalhos confirmaram o uso das trajetórias como elemento a ser considerado ao tratarmos da formação da identidade profissional do magistério. Acreditamos que eles subsidiam hoje uma maior compreensão de como as emoções, as identificações e os conflitos direcionam as ações dos sujeitos, nas negociações entre nossas identidades individuais, sociais e profissionais, em que são estabelecidas fronteiras semipermeáveis (DUBAR, 1991;2005).

Com isso, temos que os distintos percursos que os profissionais galgam no âmbito de suas experiências pessoais, revelam diferentes contextos de exercício e compreensão de suas atividades, destacando singularidades de cada profissional no exercício de seu trabalho. O que confirma, mais uma vez a nossa escolha metodológica que passamos a aprofundar.

4.1 Refletindo sobre o método de Histórias de Vida

O interesse pelo universo de valores individuais como mecanismo de compreensão dos sujeitos nem sempre foi contemplado no meio acadêmico.

Como abordado por Hall (2011), os dois últimos séculos proporcionaram uma nova conjuntura social que operou grandes mudanças coletivas. E, ao se ter em conta que as dinâmicas sociais não poderiam ser explicadas por leis fixas e herméticas, pouco a

pouco, diversas áreas de conhecimento foram revendo seus métodos de análise investigativa, rompendo com o Positivismo e propondo outras alternativas de entendimento.

A maioria dos pesquisadores que estudam esse contexto aponta para a importância de um movimento surgido no interior da Universidade de Chicago, nos Estados Unidos. A Escola de Chicago, assim conhecida por desenvolver trabalhos no âmbito da Psicologia Social entre 1915 e 1940, contribuiu para o pensamento social com foco na observação das práticas particulares dos sujeitos, que ganharam uma dimensão valorizada no estudo das humanidades.

Nesse contexto, destacamos novamente os contributos de Mead (1962) e a estruturação do Interacionismo Simbólico que promoveram rupturas e distanciamentos do método tradicional. Ao defender que cada sujeito fazia de maneira particular sua interpretação do mundo, o autor citado considerou o papel atribuído aos símbolos sociais na construção das identidades. Ou seja, cada indivíduo exerce um olhar sobre Si com base na sua interação comunicativa com os demais. Assim, a maneira com que nos percebemos enquanto ser social está diretamente ligada a uma série de representações que incorporam valores implícitos.

Daí, a ideia de que os sentidos oriundos da relação entre o *Eu* e o *Outro* projetam nossa forma de ver o mundo baseada na leitura dele. Portanto, torna-se importante uma análise dos processos de socialização passados nos quais foram realizadas as identificações e incorporações de elementos que são reativados no presente. Em outras palavras, houve o reconhecimento de uma individualidade na qual cada pessoa se define enquanto um sujeito, de uma identidade confeccionada a partir da relação que estabelece com o mundo exterior.

Devemos esclarecer, contudo, que os trabalhos na Escola de Chicago não se mantiveram homogêneos, ficando durante certo tempo no esquecimento, sendo retomados na década de 80 (BUENO, 2002). No entanto, o reconhecimento do sujeito como produtor de um conhecimento capaz de revelar algumas configurações dos fenômenos sociais, que só encontram o seu real significado a partir do contexto que o cerca, foi basilar para os pesquisadores.

Ainda à guisa de traçarmos um percurso de reconhecimento do método aqui utilizado, um outro movimento que contribuiu nas novas percepções da análise social ocorreu dentro da crítica historiográfica, e desencadeou uma série de pesquisas do que ficou conhecido nos anos 30 como Escola dos Annales. Esse movimento configurou-se numa tentativa de dar aos indivíduos a sua real importância na construção das relações sociais, distanciando-se das análises puramente econômicas e estruturalistas que se distanciavam dos processos cotidianos mais comuns (BURKE,1991).

Elementos como a rotina, o hábito, as relações familiares ganharam visibilidade. Autores como Jaques Le Goff, Peter Burke e Georges Duby contribuíram no entendimento interdisciplinar das relações sociais em seus diversos mecanismos, para além do econômico. Como efeito, os documentos oficiais passaram a ser vistos como mais um elemento, e não o único, junto a outros elementos ordinários, que contribuiu para compreensão de contextos sociais.

Entendemos que a partir dos dois movimentos acima referidos, o campo de pesquisa tornou-se um palco de construções e interpretações, no qual o pesquisador e o seu objeto tinham a possibilidade de interação. A vida dos personagens e suas trajetórias ganharam destaque para abordagem dos aspectos sociais enquanto fenômenos dotados de simbologia, significados e compreensão local. Dessa forma, as singularidades foram ocupando espaços antes reservados ao método hermético e experimental (BURKE,1991).

E, na medida em que foram reconhecidas as relações *Eu-Outro*, as repercussões originadas dessas vivências mostraram-se cada vez mais representativas na explicação do fenômeno social contemporâneo. Podemos assim considerar que a ideia de voltar o olhar para o âmbito mais intimista e relacional do *Eu*, ao tempo em que consideramos toda conjuntura cultural em que ele é formado, encontrou nessa abordagem um campo fértil para se desenvolver.

Compreendemos que sua relevância no campo dos estudos identitários, conforme apontou Dubar (2005), reside no fato de que ao se relatar experiências vividas ocorre uma formulação unitária de Si por parte do emissor. Assim, a identidade busca referências que a coloquem momentaneamente numa lógica linear. Ao mesmo tempo, o ato provoca no sujeito a ideia de continuidade, revelando uma identidade pessoal

narrativa, a partir do agenciamento das suas experiências significantes (DUBAR, 2005, p 175).

Diante dessa possibilidade de desnudar um universo de valores e ações, mediados pela compreensão particular de cada um, as pesquisas sociais começaram a se aproximar das dimensões mais subjetivas, e, por isso, sutis, que até então eram renegadas pelo método quantificável e tradicional. E, não demorou muito para que esse entendimento chegasse aos estudos sobre formação docente.

4.1.2 A História de Vida na sua relação com a identidade docente

O chamado Movimento Pedagógico-Biográfico foi intitulado por Josso (2004, p.85) para representar uma série de estudos envolvendo professores, realizados por pesquisadores como Dominicie (1996), Pineau (1994) e Josso (ibdem). Tais pesquisas trouxeram para o campo educacional a ideia de que as investigações sobre a formação de professores não pode limitar-se às dimensões técnicas e tecnológicas e necessita de uma compreensão mais profunda dos processos através dos quais as pessoas se formam (JOSSO, 2004, p.11).

Nos alinhamos a esse entendimento por creditarmos que a prática docente revela muito mais do que uma simples ação profissional, indicando uma forma particular de interpretação das relações e estruturantes sociais que são nela articuladas (FERRAROTTI, 1984). O movimento, portanto, debruçou-se sobre a valorização de experiências formadoras, vivenciadas no lastro das trajetórias individuais, cujo entendimento revelava nuances que oportunizaram a construção da identidade profissional dos sujeitos.

Essa valorização rompeu com a hegemonia determinista e estruturalista de se analisar a formação docente, destacando a importância das experiências de vida na maneira com que esses professores encaravam sua atividade e refletiam sobre, e a partir dela. Tal pensamento possibilita não apenas dar visibilidade dos sujeitos envolvidos, como também, a oportunidade de contarem suas histórias e interpretações, partindo das próprias perspectivas.

Ao mesmo tempo, entendemos que o método oportunizou reflexões, produzindo um autoconhecimento, desencadeando uma maior consciência de Si, contraposição de condutas e pensamentos em diferentes sentidos (JOSSO, 2004). Além do que, acreditamos que ao se valorizar a experiência como produtora de um saber, houve um redimensionamento na valorização do profissional que passou a visualizar a atividade como um campo extensivo de suas compreensões pessoais. E, tal como ele, estava em constante construção por intermédio das relações e interpretações do saber profissional (TARDIF, 2002).

Depreendemos daí o entendimento de que não há uma forma determinada de ser professor, e que a relação com o magistério vai se transformando, com base na interação com campo e com seus pares, produzindo formas identitárias profissionais que estão diretamente ligadas aos símbolos e representações de cada contexto de labor (DUBAR, 2005).

Entendemos que esse (re)conhecimento de Si e das ocasionais mudanças identitárias indiciam uma leitura pessoal da vida dos sujeitos e de suas ações, numa sintonia consigo, com seus grupos de referência e com sua profissão. Isso nos permite vislumbrar esquemas, orientações, tomadas de posição e papéis que foram sendo desempenhados no decorrer de suas trajetórias, podendo auxiliar na compreensão da identidade profissional.

Nesse sentido, admitimos a pertinência da importância do trabalho investigativo envolvendo a História de Vida com professores, cujo corte horizontal nos deixa desnudar várias facetas identitárias que se fizeram presentes no processo. Para Silva e Maia(2010), dentro da perspectiva epistêmico-metodológica, um dos maiores contributos das narrativas autobiográficas reside exatamente na valorização da ôdimensão da experiência no contexto da vida da pessoa, tomada como objeto de conhecimento e viés de interpretação da realidade (ibidem, p. 05).

Contudo, embora sejamos pelos motivos aqui expostos favoráveis ao estudo das trajetórias, ressaltamos que como qualquer outra tentativa de se compreender subjetividades inerentes aos processos identitários, esse método também tem suas limitações, considerando a impossibilidade de analisar toda a vida de um indivíduo dentro de uma única pesquisa (JOSSO, 2004). Diante desse entrave, destacamos mais

uma vez a valorização do sujeito pesquisado, quando esse emerge como centro e articulador do conteúdo a ser analisado.

Isso se deve ao fato de que ao elencar critérios pelos quais será representada sua trajetória, ele estabelece a hierarquia, a forma de abordagem, as entonações e os contextos. De acordo com Bueno (2002), cria-se uma microrrelação social que é interpretada intencionalmente pelo pesquisado e comunicada ao ouvinte, revelando um leque simbólico pessoal.

Essas memórias dão a entender quais elementos foram eleitos por ele como estruturantes, visto que, coube ao próprio pesquisado evocar suas lembranças. Cria-se assim, o quadro de *recordações óreferência*, dando uma dimensão concreta ou visível, que apela para nossas percepções ou imagens sociais, e, uma dimensão invisível que apela para emoções, sentimentos, sentidos ou valores (JOSSO, 2004, p.40).

Dessa forma, entendemos que tais recordações sintetizem as experiências marcantes nas trajetórias e viabilizem caminhos para pontuar evocações, em virtude do significado atribuído pelo sujeito a sua formação, que por sua vez, detém uma carga emocional. Para Josso (2004), essas experiências formadoras são agregadoras das aprendizagens e significações, numa visão pessoal, portanto, única, dentro do sincretismo particular de cada sujeito. Entretanto, a autora também pontua que é preciso diferenciar vivências e experiências formadoras.

4.1.3 Vivências ou experiências?

Na perspectiva de Josso (2004) é importante entender a diferença entre vivência e experiência. Para autora citada, a vivência ocorre cotidianamente sem nos darmos tanta conta; em contrapartida, a experiência parte de uma vivência potencializada por ter oportunizado uma reflexão na qual a aprendizagem se constituiu, tornando-se experiência de formação. E, nesse contexto Josso (ibidem) convencionou classificá-las em três categorias: o *ter* a experiência, o *fazer* a experiência e o *refletir* sobre a experiência.

Entendemos que *ter* a experiência decorre de fatos que se mostraram significativos na trajetória, porém, não foram iniciados pelo sujeito e simplesmente ocorrem fortuitamente. No *fazer* experiência, subjaz um intuito pré-conclamado que possivelmente trará determinados resultados, uma vez que houve a intencionalidade de ações e de possíveis resultados. Por fim, ao *refletir* sobre as experiências, levamos em conta tanto as que foram ocasionais, quanto as intencionais, relacionando-as diretamente.

Na perspectiva da História de Vida, ao fazer as conjecturas entre o *ter*, o *fazer* e o *refletir*, os sujeitos estabelecem uma teia relacional e cheia de significados, pois, é proporcionada não apenas uma evocação, como também, uma reanálise mais consciente do passado, numa perspectiva do presente, e, certamente dentro de uma projeção para o futuro (JOSSO, 2004). Com isso, conforme Bueno (2002, p.22), ao expor suas experiências, cada sujeito encontra-se envolvido em uma problemática presente, mas tem uma percepção e uma visão retrospectiva de sua vida que é levada em conta quando se trata de ele próprio pensar o seu futuro.

E, é nesse sentido que destacamos a observação de Dubar (1991, p.175) de que falar de Si para outra pessoa é uma operação de alto risco, mesmo quando tem confiança no seu interlocutor. Ao compartilhar experiências, a identidade pessoal torna-se narrativa, exposta. E, dentro da perspectiva psicanalítica freudiana da qual Dubar (1991) se aproxima, a partir da explanação verbal das recordações, os sujeitos conseguem refletir, criando autonomia pessoal, embora provisoriamente, revelando possíveis contradições.

Diante dessas considerações, partimos para a análise das formações identitárias profissionais dos nossos participantes de pesquisa, considerando as experiências reflexivas que eles atribuem como formativas. Esses elementos nos foram inicialmente apresentados pelos professores pesquisados, a partir de suas memórias e sentidos que lhe são próprios.

A maneira com que percebiam a atividade, a forma como surgiram as suas primeiras identificações, as possíveis tensões ocasionadas na escolha, dentre outras coisas, foram foco de nossa atenção com base em seus depoimentos que teve sua primeira amostra a partir da primeira etapa da pesquisa.

4.2 Notas sobre o percurso metodológico e Resultados

A escolha adequada dos instrumentos revela-se importante para o alcance dos objetivos de qualquer pesquisa. Por isso, há sempre a preocupação por parte dos pesquisadores em adequar o seu objeto, bem como, os objetivos a serem alcançados, a uma linha e a uma metodologia que permitam melhores resultados. Nesse sentido, busca-se sempre uma triangulação coerente para que os achados em estado bruto possam ser lapidados de maneira a ganharem formas, sentidos e significados.

Nesse âmbito, o nosso estudo sobre formação de identidades se alinha a proposta de abordagem qualitativa. A opção leva em conta nosso entendimento de que esse tipo de observação não se traduz em õuma mera classificação de opinião de informantes, é muito mais. É a descoberta de seus códigos sociais, símbolos e observaçõesö (MINAYO,2008, p.27).

E, uma vez que o presente trabalho privilegia o sujeito e seu universo de construções particulares, compreendemos que tais dados não podem ser meramente quantificados ou postos numa relação simétrica. Por isso, dentro da gama de possibilidades subjacentes à pesquisa qualitativa, tomamos como suporte a metodologia ligada à perspectiva teórico-compreensiva da História de Vida, tendo por base as ideias desenvolvidas por Josso (2004).

Essa escolha ratifica o nosso interesse nas subjetividades pessoais dos entrevistados, no que tangem suas experiências formadoras, como abordado anteriormente. Para tal, com intuito de aprimorarmos nossos elementos de recolha, foi realizada uma entrevista teste na primeira etapa do projeto com o professor-P1, escolhido no conjunto dos seis professores inicialmente participantes da pesquisa, em razão de já haver atuado na EI e AIEF. Também consideramos sua experiência na coordenação escolar, o que no nosso entendimento, agregou uma dinâmica diferenciada para a análise das possíveis categorias emergentes.

Elegemos como instrumento a entrevista narrativa, na qual o entrevistado pode dispor de suas lembranças mediante perguntas norteadoras. Isso permitiu certa autonomia por parte do P1 em suas divagações, bem como, um foco que nos permitisse manter um maior controle do que objetivávamos descobrir (MINAYO,2008).

Realizados os primeiros ajustes, partimos para as demais entrevistas. Salientamos que todas elas foram gravadas com autorização dos pesquisados, e, posteriormente, transcritas na íntegra. Nossas apreciações tiveram por norte a análise temática, na perspectiva de Bardin (1979) com vistas a

Obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens (ibidem, p.42)

Essas escolhas oportunizaram a exploração dos discursos e significações implícitas ou explícitas na fala de nossos professores, realizando inferências de maneira a refutar ou confirmar teorias que subsidiaram a nossa pesquisa, equilibrando o rigor necessário ao trabalho científico, e, a subjetividade oriunda dos processos identitários.

Resaltamos que pode parecer contraditória a nossa defesa em torno de indivíduos cujas identidades são singulares, ao tempo em que os situamos a partir de categorias. Assim, compete esclarecermos que não serão os nossos participantes os classificados, mas, o seu universo de crenças e formas linguísticas que podem ser reagrupados em classes e interpretados como formas identitárias (DUBAR, 2005, p. 176).

Nesse sentido, são as formas, os símbolos e não os sujeitos a serem tipificados. Mesmo porque, ainda segundo o Dubar (2005), dar uma forma a essa identidade não implica defini-la enquanto sujeito, impor-lhe uma etiqueta, seja ela qual for. Compreender em que é que uma situação vivida ou uma história típica gera, a um determinado momento uma maneira de se definir e definir os outros (ibidem, p.178),.

Diante disso, acreditamos que os elementos estarão dispostos aleatoriamente, nos restando encontrar elos relacionados aos relatos produzidos, focados na compreensão e ligação das trajetórias, com base no agenciamento das experiências significantes (DUBAR, 2005, p.175). Isso considera que os participantes, embora com trajetórias distintas, compartilham de elementos sociais e profissionais comuns, que passam a ter significações distintas mediante as experiências vividas.

4.2.1 A escolha do campo de pesquisa

Como exposto anteriormente, a presença masculina no magistério vem sendo acompanhada por uma série de estereótipos históricos, fazendo com que esses professores sejam um nicho dentro da profissão (LIMA, 2013; MIRANDA, 2003). E, para além da dificuldade da própria entrada na atividade, alguns trabalhos apontam para o fato de que, mesmo na possibilidade desses professores optarem pela docência, há uma forte resistência na contratação por parte da esfera privada, conforme depoimento de uma diretora transcrito por Abreu (2002)

Um dos nossos critérios para admissão de professores é não contratar homens para trabalhar com crianças. Do ensino infantil até a 5ª série só admitimos mulheres e de preferência que sejam mães, porque é consenso entre nós (direção e coordenação) de que o homem não tem jeito para lidar com as crianças, não tem a mesma afetividade da mulher, observados nas relações entre professor(a) e aluno(a) (ibidem, p.14).

Diante disso, a escolha pelo desenvolvimento da pesquisa entre professores da rede pública municipal do Recife revelou-se mais assertiva. Além disso, a capital conta com a maior estrutura educacional na esfera municipal, em Pernambuco. Ela comporta 232 escolas de Ensino Fundamental - das quais cinco ofertavam ensino integral, 53 creches, 21 creches-escolas e 14 UTEC's (Unidades de Tecnologia)⁵, atendendo cerca de 90 mil estudantes.

Essas instituições estão divididas em 06 Regiões Político Administrativas- RPA's, que mantêm características de organização humana bem distintas, o que pode influenciar no grau de dificuldade e de articulação desenvolvida pelos nossos entrevistados.

4.2.2 A escolha dos professores participantes

De acordo com a Secretaria de Educação Municipal, no ano de 2016, cerca de 80 docentes do sexo masculino atuavam efetivamente nas escolas públicas do município, sendo 04 na EI e 76 no AIEF. Contudo, não foi confirmado se esses professores

⁵Dados da Secretaria de Educação referentes ao ano de 2016. Disponível em : www.recife.pe.gov.br/secretariadeeducacao

poderiam também estar trabalhando em ambos os segmentos, o que não nos permite um número exato, apenas aproximado.

A ideia inicial era abrangermos, pelo menos, um representante de cada RPA por compreendermos que tais unidades reúnem escolas inseridas em meios diferenciados, formando uma comunidade escolar plural, o que poderia oportunizar experiências profissionais também diferenciadas. Esses professores seriam submetidos a um questionário inicial que agruparia informações para a seleção para a segunda etapa da pesquisa: a entrevista. Entretanto, algumas dificuldades nos levaram a rever essa organização.

Sobre a primeira etapa da pesquisa

A partir de um levantamento realizado junto à Secretaria de Educação Municipal, num primeiro momento foram contatados oito sujeitos, ou seja, cerca de 10% do universo estimado de professores atuantes. Eles responderam a um pequeno questionário (apêndice 01), que teve por objetivo traçar um breve perfil com vistas a escolhermos os docentes que participariam das entrevistas. Desses professores, apenas seis⁶ devolveram o instrumento e estão aqui classificados como *professor 1- P1*, *professor 2- P2*, e assim, sucessivamente (P3... P7).

Portanto, participaram dessa etapa : P1(docente da RPA-1); P2 e P3 (docentes da RPA-2), P4 (docente da RPA-4); P5, P6, (docentes RPA-6), conforme quadro 02.

⁶ Os professores das RPA's 3 e 5 não entregaram o instrumentos nos dias combinados para recolha.

Quadro 02- Respostas ao questionário da primeira etapa da pesquisa

	Local de trabalho			
	RPA 1	RPA 2	RPA 4	RPA 6
Professores	(P1)	(P2), (P3)	(P4)	(P5), (P6)
Formação em Pedagogia	(P1)	(P2)	(P4)	(P5), (P6)
Mais de 3 anos em sala de aula	(P1)	(P2), (P3)	(P4)	(P5),(P6)
Tempo de docência	(P1)- 3 anos	(P2)- 3 anos (P3)- 5 anos	(P4)-22 anos	(P6)- 8 anos (P5)-4 anos
Experiência na EI	-	-	(P4)	(P6)
Experiência na AIEF	(P1)	(P2), (P3)	(P4)	(P5), (P6)
Experiências na coordenação/ supervisão escolar	-	-	(P4)	(P6)
Pós-graduação	(P1) Coordenação em Projetos Sociais	(P2)- não (P3)- pós em Gestão Educacional	(P4)- Pós em Educação especial	(P6)- Gestão Escolar e Mestrado em Educação (P5)- Gestão Educacional
Possuíam outra graduação	-	(P2)- Ciências Sociais, cursava Letras (P3)-não	-	(P6) Cursava Museologia (P5)-não

*Elaborado pela autora, com base nos questionários

Os questionários foram submetidos a alguns critérios para elegermos os professores da segunda etapa. Foram considerados, para além da vontade de participar da pesquisa, alguns fatores como formação inicial e continuada em Pedagogia, o mínimo de três anos de atuação em sala de aula, experiência nas EI e AIEF.

Assim, chegamos a algumas decisões. Por ter preenchido o maior número de requisitos, o professor (P6) foi escolhido para realização de uma entrevista experimental, com objetivo de adequarmos o instrumento. Os demais participantes P1, P2, P3, P4 e P5 realizariam as entrevistas da segunda etapa. Entretanto, o professor P5 entrou de licença médica período de recolha dos dados, o que nos levou à decisão de integrarmos o P1 (1ª Etapa) ao grupo.

4.2.3 Sobre as entrevistas

A etapa da entrevista foi marcada pelos aprofundamentos dos nossos objetivos propostos. Por envolver a trajetória de quatro docentes distintos, estabelecemos alguns critérios estruturais, com a finalidade de darmos maior fluidez às narrativas (JOSSO, 2004). A entrevista narrativa foi desenvolvida com foco em um roteiro, dividido em três momentos principais: as experiências anteriores à formação; às que ocorreram durante a formação; e, aquelas que foram oriundas do ambiente de trabalho, ou seja, após a formatura

Ressaltamos ainda que os eixos são interdependentes entre si e não podem ser compreendidos isoladamente ou de maneira linear. Portanto, cada memória aqui exposta congregou consigo uma atemporalidade, na medida em que foram revisitadas à luz da atual compreensão dos participantes acerca dos fatos ocorridos.

Nesse sentido, nos alinhamos ao pensamento de Aguiar (1997) ao concordarmos que as idéias e opiniões dos sujeitos são construídas por valores e normas sociais. E, uma vez incorporadas, elas revelam uma identidade pessoal e profissional, formada pelas afinidades que brotam no dia a dia, no trabalho ou fora dele, atravessados pelas relações de poder existentes.

Com isso, entendemos que as memórias aqui expostas estão ligadas às esferas de convivências particulares com base em um passado, mas ganham novas configurações no presente e projeções para o futuro (DUBAR,2005). Isso por acreditarmos que o formato da entrevista narrativa permite que o entrevistado fique mais à vontade para divagações, sendo assim, em dados momentos o passado e o presente podem se cruzar.

De acordo com Josso (2004), essa liberdade de colocar-se livremente, a partir de verdades e situações pessoais pressupõe que na medida em que conversam e relembram, os sujeitos também são levados a contrastar, ratificar, retificar, e, sobretudo, refletir acerca de suas identidades profissionais construídas na relação espaço-tempo, conforme apresentaremos na próxima seção.

4.2.4 Caracterizando os sujeitos da pesquisa

Após o convite para entrevista, e visando deixá-los dentro de sua zona de conforto para que as memórias pudessem surgir com naturalidade, ficou a cargo dos nossos entrevistados a escolha do local, data e hora dos depoimentos. Os professores ganharam um nome fictício, passando a ser chamados de Cleyton (P6), Antônio (P1), Elias (P2) e Carmelo (P3). O quadro abaixo externa esses dados.

Quadro 03- Configuração das entrevistas

Professor	Data da entrevista	Local	Tempo de entrevista
Cleyton- P6	22/08/2016	Sala de casa	2h20
Antônio- P1	13/07/2016	Sala de casa	2h
Elias-P2	25/08/2016	Biblioteca- local de trabalho	1h35
Carmelo- P4	20/06/2016	Sala da coordenação- local de trabalho	1h19

*Elaborado pela pesquisadora

À primeira vista, os dados acima logo denunciam uma relação direta entre o tempo de entrevista e o local onde essa ocorreu, embora isso não possa ser tomado enquanto regra. De acordo com Thompson (2002), durante uma análise de uma de entrevista, o ambiente em que essa ocorre também deve ser considerado. O autor (ibidem) acredita

que esse fator seria um elemento coadjuvante no processo de memorização e gatilho nas recordações das memórias afetivas que podem surgir com maior fluidez.

Além disso, por se configurar numa suposta zona de conforto, o ambiente pode se traduzir enquanto representação do próprio sujeito que o compõe, ao tempo que interage com ele. Por tal motivo, conforme Thompson (2002), há uma influência do local em que os entrevistados revivem suas histórias, com isso, o meio ambiente imediato também adquire uma dimensão histórica viva: uma percepção viva do passado, o qual não é apenas conhecido, mas sentido pessoalmente (ibidem, p.30)

Essa assertiva foi por nós observada. Verificamos que processo de revisão das memórias foi mais rápido entre aqueles professores que optaram pelo ambiente de trabalho para realizá-las, como no caso dos professores Elias e Carmelo, em comparação com os professores Antônio e Cleyton, que deram a entrevista em suas respectivas residências.

Nesses casos, especificamente, acreditamos que o ambiente doméstico trouxe, para além de um maior conforto, um indicativo de que as identidades pessoais puderam ser ali desnudadas sem tantos embaraços. Os objetos dispostos, as fotografias, os móveis estão carregados de lembranças e representações do próprio indivíduo, traduzindo um pouco de suas identificações, o que supostamente facilitou o contato com o passado (THOMPSON, 2002).

Em contrapartida, o ambiente de trabalho pode estar conectado a representações de uma identidade social profissional, o que poderia denotar, em alguns casos, um distanciamento da esfera subjetiva e afetiva que circundam algumas experiências pessoais. Entendemos que sob esse aspecto, os professores Cleyton e Antônio se sentiram bem mais confortáveis com as narrativas de vida. Passemos então a dar entender uma breve introdução dos entrevistados.

Caracterizando o professor Cleyton

O professor Cleyton tinha à época da entrevista 38 anos, vivia com um companheiro em um apartamento alugado no centro do Recife e não possuía filhos. Fazia parte de uma família do interior, formada pela mãe, dona de casa, o pai, comerciário e mais dois

irmãos, tendo sempre estudado em escola pública. Foi o primeiro da família a concluir uma faculdade, sendo sua primeira opção, a graduação em Letras, curso que frequentou apenas nos cinco primeiros períodos.

Foi enquanto estudante de Letras, ao coordenar um projeto no interior do estado envolvendo a alfabetização de jovens e adultos, que disse ter se aproximado dos aspectos mais reflexivos da ação docente, partindo então, para um novo curso superior, agora em Pedagogia. Seu foco inicial era a atuação em sala de aula com crianças da pré-escola, embora, tenha se envolvido com a coordenação escolar em vários períodos de sua trajetória profissional.

O professor realizou uma pós-graduação em Gestão Escolar e concluiu mestrado em Educação, com enfoque na Formação de Professores. Na época da entrevista, havia retornado à faculdade para cursar a graduação em Museologia, área que afirmou ter se identificando em virtude de sua aproximação com a Arte, e por agregar elementos a sua identidade de professor.

A seu pedido, nossa entrevista aconteceu na sua casa, em razão do entrevistado ter dito sentir-se mais à vontade e sem possíveis interrupções para rever suas memórias. A atividade teve duração de 2h20. O ambiente da sala de estar era composto por diversos artefatos artísticos, além de quadros e fotografias de viagens realizadas, o que já denunciava um pouco de suas identificações pessoais. Desde os primeiros contatos ao telefone, Cleyton mostrou-se extremamente solícito ao pedido, sobretudo, ao tomar conhecimento de uma pesquisa envolvendo um foco tão *peculiar* em torno da escuta de professores homens.

Sobre a entrevista, salientamos que o professor respondeu a todas as perguntas. Em alguns momentos, aparentou um maior grau de reflexão, demonstrado a partir de uma respiração mais forte, da crítica mais contundente, de uma flexão da voz. Em geral, essas situações envolveram os primeiros contatos com o magistério, o bojo da experiência de atuar em uma escola que classificou como não tendo recursos.

Em outras oportunidades, mostrou-se bem relaxado, rindo e gesticulando, sobretudo, ao lembrar seus tempos de escola e a relação que tentava estabelecer com os seus alunos, na Educação Infantil.

Atuando como professor há oito anos na Rede Municipal do Recife, sendo uma exceção entre os profissionais do sexo masculino, por já ter experienciado a sala de aula na Educação Infantil e Anos Iniciais, desde janeiro de 2015 estava vivendo o desafio de ser coordenador de uma escola. Durante a entrevista, confessou viver um dilema de redefinição profissional, envolvendo a permanência na docência ou investimento na atividade de museólogo, graduação que cursava à época.

Caracterizando o professor Antônio

A entrevista foi realizada a pedido do entrevistado no sábado, pela manhã, em sua residência, numa travessa formada por algumas casas de aluguel no bairro de Santo Amaro. Apesar da receptividade ao nosso convite, o professor mostrou-se bem tímido no início, característica por ele assumida e demonstrada no tom de voz baixo e na concisão de suas respostas.

Após o desconforto inicial, na medida em que avançamos nas lembranças, Antônio trouxe à tona suas memórias, respondendo de maneira mais aberta a todas as perguntas, mantendo uma perenidade em seu tom de voz, mesmo quando essas envolviam aspectos situações mais delicadas.

O entrevistado tinha 33 anos, era casado, sem filhos e morava com sua esposa em uma casa alugada, numa localidade conhecida como Campo do Onze, em Santo Amaro. Foi nesse bairro, tido como violento, que o professor nasceu e foi criado. Era o filho mais velho de uma família composta por mais cinco irmãos, cujos pais não concluíram os Anos Iniciais do Fundamental. Sua mãe, dona casa, e, seu pai, um autônomo que fazia ôbicosô para sustentar a família, como ele afirmou.

Antônio sempre estudou na escola pública do bairro e queria ser jogador de futebol na infância. Quando adolescente, frequentou alguns projetos sociais, dentre eles, um pré-vestibular voltado a atender alunos de escola pública, local esse em que pôde ter suas primeiras identificações com a docência.

Essa trajetória de vida lhe rendeu forte identificação com os problemas sociais de sua comunidade. No tempo da entrevista, era professor da Rede Municipal acumulando o seu cargo público pela manhã e um contrato à tarde nas salas do AIEF. A sua projeção

profissional para o futuro no momento era aprofundar seus conhecimentos sobre Educação e fundar ou trabalhar em alguma Organização Não-Governamental- ONG, que estivesse engajada no trato com crianças e adolescentes em situação de risco no bairro onde morava.

Caracterizando professor Elias

O professor Elias tinha 37 anos, era casado e tinha um filho. Nasceu e passou maior parte de sua vida em um dos bairros de maior índice de violência da periferia do Recife, o Coque. Foi criado pela avó, sendo o segundo de quatro irmãos. O pai possuía o Ensino Fundamental incompleto e a mãe concluiu o Ensino Médio. O professor afirmou que foi alfabetizado inicialmente em casa por uma tia, e entrou tarde na escola regular, apenas aos 10 anos de idade. Sempre estudou em escolas públicas, no turno da noite .

Quando adolescente, envolveu-se em um projeto social que lhe proporcionou uma inserção no mundo da Literatura e o motivou cursar Letras, curso que abandonou posteriormente por ser diurno e precisar trabalhar. Depois disso, optou e concluiu outros dois cursos superiores, Pedagogia e Ciências Sociais. Na época da entrevista, estava novamente na faculdade cursando Letras para realizar seu projeto profissional que é dar aulas de Literatura.

Em paralelo a sua atividade docente na rede pública, era também Policial Militar e ministrava aulas de Sociologia no colégio da corporação, além de fazer parte de um grupo de teatro experimental. A nossa entrevista ocorreu, a pedido do mesmo, na biblioteca do Colégio Militar, em meio aos livros de Literatura que o professor se disse admirador.

Elias mostrou-se tranquilo ao desvelar sua trajetória, mostrando sempre em suas respostas uma conotação politizada, objetiva e crítica. Em dados momentos, foi bem enfático, sobretudo, quando o abordamos a representação do curso de Pedagogia e a realidade da escola pública.

Dos quatro professores entrevistados, compreendemos que foi o que colocou um tom mais duro em suas reflexões, com destaque para as lembranças que estavam ligadas a sua infância e adolescência difíceis e em meio a um ambiente hostil. No bojo de suas

memórias, também pudemos perceber os aspectos inerentes a uma construção identitária profissional docente, cujos arranjos estiveram muito ligados às representações contidas dentro dos aspectos que abrangem tanto o magistério quanto a carreira militar.

Caracterizando o professor Carmelo

A nossa entrevista, a pedido de Carmelo, foi realizada na sala da direção da escola em que atuava como gestor. A sua escola era tida como de referência no atendimento a alunos especiais e também excepcionais no município do Recife.

Sua sala dispunha de um birô, cujos objetos estavam bem dispostos e devidamente organizados ao lado de uma pilha de cadernetas com diversas marcações. Estávamos na época da semana pedagógica, e, embora a conversa tenha transcorrido de forma tranquila, fomos interrompidos duas vezes, em virtude da realização de uma Formação Continuada dos professores e realização dos planejamentos para o segundo semestre.

O professor Carmelo tinha 47 anos, era divorciado e pai de dois filhos. Foi o quarto filho do total de sete irmãos. Seus pais não concluíram o Ensino Fundamental, mas de acordo com o entrevistado, tinham uma noção muito apurada da importância dos estudos, incentivando os filhos a permanecerem na escola e direcionando-os para as profissões de prestígio que deveriam seguir. Contudo, o magistério não fazia parte dessas predileções.

Encantado pela sala de aula com crianças desde a adolescência, o professor afirmou não ter sido fácil tomar a decisão de fazer o curso de Pedagogia. Ela só foi realizada após tentativas de enveredar por outras áreas para agradar ao pai, que adjectivou de extremamente controlador no tocante ao futuro profissional dos filhos.

Mais de vinte anos passados, o nosso entrevistado disse ter feito a escolha correta, embora, vivesse uma nova crise pessoal que tinha por foco uma frustração envolvendo a maneira com que a escola é hoje vivenciada. Por isso, a opção pelo seu afastamento da sala de aula foi justificada como uma oportunidade para implementar mudanças significativas em seu ambiente de trabalho.

Assim, ao tempo da entrevista, Carmelo dividia sua rotina entre a coordenação da escola durante a semana, e as idas aos finais de semana para um município da área metropolitana do Recife, local onde viviam seus filhos.

Durante a nossa conversa demonstrou muita seriedade com o seu trabalho, mostrando inclusive o material a ser estudado com os professores, onde pudemos observar objetivos, metas, prazos, planos estratégicos para cada sala de aula. Aliás, essa assertividade, organização e compromisso com o trabalho realizado foi algo ratificado em vários momentos de sua fala, ficando para nós marcado como uma das características de sua identidade profissional docente.

Quadro 04 - Breve perfil dos participantes, com base na entrevista.

Nome	Configuração familiar	Pedagogia foi 1ª opção de curso superior	Formação	Tempo de magistério nos anos iniciais	Preconceito na opção profissional	Pretende continuar/voltar à sala de aula
Antônio-33 anos	Mãe dona de casa- fez até a 3ª série e pai autônomo- cursou até 4ª série. 05 irmãos. Casado, sem filhos.	Não. tentou 02 vezes Geografia.	Pedagogia, pós em Gestão de Projetos Sociais	3 anos e meio, Na época atuava nos AIEF	Sim, amigos.	Não, pretende atuar em projetos que envolvam Educação em risco
Elias -37 anos	Casado, 01 filho. A mãe concluiu o Ensino Médio, comerciária. O pai, não concluiu o Ensino Fundamental. Tinha 03 irmãos.	Não. Fez vestibular para Letras	Pedagogia e Ciências Sociais, na época cursava Letras	3 anos. Era Policial Militar e professor de Sociologia no Colégio da Polícia Militar do Recife	Não	Não. Quer trabalhar com Ensino de Literatura no Ensino Médio ou projetos literários
Carmelo-47 anos	Divorciado, 02 filhos. A mãe era dona de casa- concluiu a 4ª série, e pai comerciário, não soube informar até onde estudou. Possuía 7 irmãos.	Não. Tentou Medicina, Direito e Engenharia	Pedagogia, pós em Educação Especial.	22 anos. Na época da pesquisa estava coordenando 01 escola para alunos Especiais e uma escola de Ensino Fundamental I.	Sim, familiar.	Não. Pretende continuar como coordenador
Cleyton-39 anos	Filho de mãe dona de casa e pai comerciário. Tem 02 irmãos. Possui um companheiro. Sem filhos.	Não. Fez 5 períodos do Curso de Letras.	Pedagogia, pós em Gestão Escolar e Mestrado em Educação.	8 anos. Na época da Pesquisa ,estava como coordenador em uma escola	Sim, família e amigos	Não. Pretende atuar como coordenador e realizar projetos em museus.

Nesse sentido, os processos identificatórios anteriores e posteriores à formação ganham visibilidade, por traduzirem expectativas e realidades dos sujeitos acerca da atividade escolhida. Tal pensamento tem em conta aproximações e distanciamentos com a profissão, decorrentes do cotidiano de ações realizadas e das representações dos profissionais compartilhadas dentro dos grupos de convivência, com os quais se relacionam ao longo de sua vida. Contudo, essa escolha poderá não ser definitiva.

Conforme Hall (2011), a formação identitária é fluxo contínuo, sendo sua representação o resultado momentâneo, inconcluso e pontual de uma série de identificações e reconfigurações ocorridas ao longo de uma trajetória. Em termos de construção de identidades profissionais, compreendemos que tal perspectiva pressupõe possíveis conflitos entre a expectativa gerada e a realidade, podendo acarretar novos direcionamentos e reformulações no tocante à permanência ou abandono de uma profissão (DUBAR, 2012).

E, foi nessa perspectiva que as trajetórias dos professores Cleyton, Elias, Antônio e Carmelo foram analisadas. Nesse sentido, ressaltamos que tais narrativas não podem ser concebidas numa certeza absoluta, mas, provisória que retratou uma perspectiva momentânea dos participantes acerca de Si mesmos e de suas relações com o magistério. Entendemos que os relatos se configuraram extratos momentâneos de vivenciar na docência, diante das articulações e das crises entre suas identidades pessoais/sociais e a identidade profissional.

Portanto, essa concepção nos coloca numa dimensão analítica multidimensional, plurifacetada, e não, numa perspectiva de simples classificação de identidades, em termos de atribuições de tipificação dos sujeitos, por entendermos que os professores constroem pertencas dentro de trajetórias de vida e de socializações diferentes.

Nesse sentido, optamos por dispor de suas trajetórias delineando pontos de convergência e de divergência entre os entrevistados, como também dentro de seus próprios discursos, uma vez que, processos formativos identitários comportam a ambivalência (BAUMAN, 1999). Assim, as categorias pontuadas foram tomadas numa dinâmica envolvendo a dialogicidade contida numa perspectiva macro, ou seja, pelo prisma da construção coletiva da identidade do grupo profissional docente, e micro, respeitando as individualidades, entendimentos e perspectivas pessoais.

Com isso, optamos por evidenciar os processos de formação da identidade profissional dos entrevistados, a partir de três categorias norteadoras, por sua vez, divididas em subcategorias, na proporção em que outros elementos tidos por nós como importantes emergiram dentro dos discursos suscitados. Ressaltamos que tais eixos estiveram em consonância com os objetivos da pesquisa, tendo por referência a compreensão de Bardin (1979) perspectiva da análise temática.

No que diz respeito ao primeiro eixo, **Da origem familiar ao encontro da atividade- sobre processos de socialização e identificações iniciais com a docência**, analisamos alguns experiências interventivas oriundas da trajetória individual dos sujeitos, e que possibilitaram suas primeiras aproximações com a atividade docente. Nele consideramos que uma escolha profissional é principiada pela prévia identificação com a área almejada, partindo de representações sociais e pessoais que são desenvolvidas no bojo das relações e grupos de pertença (DUBAR, 2005).

Para dar conta desse objetivo, tivemos como categorias analíticas experiências narradas no âmbito de suas primeiras instâncias de socialização, com base nas memórias de familiares e escolares.

No segundo eixo sobre **A Formação Inicial enquanto lugar de construção da identidade profissional docente**, consideramos os sentidos atribuídos às experiências no âmbito da graduação e da formação continuada. Esse enfoque teve como função delinear articulações identitárias profissionais provenientes do contato com os formadores, a construção dos saberes profissionais, as idas ao campo de estágio, o contato com os professores atuantes, o significado da continuidade de formação.

Nele, privilegiamos as experiências tidas como relevantes durante a graduação no curso de Pedagogia, bem como, elementos tidos como importantes nesse período específico na composição identitária profissional dos nossos professores. Na análise, emergiram quatro elementos norteadores: o estranhamento de gênero em sala de aula; a influência dos formadores, a importância dos estágios; e, a formação continuada.

No que se refere ao terceiro eixo, **Sobre processos de identificação no campo de trabalho- os contributos trabalho na formação da identidade profissional docente**, analisamos as lembranças dos entrevistados destacando o caráter socializador do campo

de atuação: a escola. Tal escolha teve em conta nossa crença de que o exercício profissional não se encerra em si mesmo, nem se reduz a uma mera operacionalidade de tarefas. Ele também é transpassado de elementos socioculturais que permeiam as relações dentro do grupo laboral, oportunizando reflexões, crises e/ou reopções (DUBAR, 2005).

Tal prerrogativa entende que "existem identidades múltiplas que dependem dos contextos de trabalho ou pessoais e das trajetórias particulares de vida profissional" (GARCIA, 2010, p.19). E, uma vez que cada indivíduo traça percursos diferentes durante a vida, a identidade profissional seria (re)configurada de maneira pessoal, a partir de elementos distintos.

Com isso, embora acreditamos existir uma representação profissional legitimada socialmente, essa não pode ser tomada como homogênea. As identidades profissionais se ancoram também em desdobramentos biográficos e relacionais, dentro de um contexto que influencia sua dinâmica (DUBAR, 2005; 2012).

E, é sobre esses aspectos que passamos a discorrer.

5. DA ORIGEM FAMILIAR AO ENCONTRO DA ATIVIDADE - SOBRE PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO E IDENTIFICAÇÕES INICIAIS COM A DOCÊNCIA

Com fulcro nas considerações anteriores, as primeiras apreciações dos pesquisados tiveram como foco suas aproximações iniciais com o magistério, a partir das lembranças da infância. Entendemos que a análise dessas experiências nos estudos de trajetórias de vida é extremamente relevante, por subsidiarem o entendimento das primeiras socializações dos sujeitos pesquisados.

Além disso, em se tratando dos processos de construção de identidades profissionais, devemos considerar não apenas as inclinações pessoais, como também, o contexto em que tais identificações foram se materializando. Isso implica pensar elementos influenciadores envolvidos na relação *Eu-Outro*, tanto no meio familiar quanto nos grupos de referência, que podem desencadear movimentos harmônicos ou conflitivos, que validam ou não a escolha profissional (DUBAR, 2005).

Assim, estendemos a nossa noção de família para além da união de sujeitos por laços consanguíneos, observado-a também enquanto õuma unidade composta por indivíduos de sexo, idade e posição social distintos que cotidianamente vivem um 'jogo de poder' que se cristaliza na distribuição dos direitos e deveres a cada um de seus membros (ROCHA-COUTINHO, 2006, p. 96).

Nesse sentido, a preocupação com a conjuntura familiar e com os grupos de convivência no estudo de trajetórias de vida é explicada, na medida em que a análise de suas estruturas revelam os agentes e mecanismos envolvidos na construção da base identitária dos sujeitos investigados. Essa assertiva foi por nós comprovada dentro dos discursos que justificaram tanto a (re)opção pelo curso de Pedagogia, quanto a escolha da sala de aula.

Sobre esse aspecto, a contextualização familiar dos professores aqui estudados obedeceu ao seguinte parâmetro:

Quadro 05. Aspectos da família de origem dos professores entrevistados

Professor	Renda mensal	Principal provedor	Configuração familiar
Antônio	Variável entre 1 e 2 salários mínimos	Pai	Mãe dona de casa, estudou até a 4ª série. Pai autônomo, estudou até 5ª série. Tem 5 irmãos
Elias	Variável entre 1 e 2 salários mínimos	Avó	Mãe concluiu o Ensino Médio. O Pai não conclui a 5ª série. Foi criado pela avó. Possui 04 irmãos.
Carmelo	Variável entre 2 e 3 salários mínimos	Pai	Mãe dona de casa, concluiu a 3ª série. Pai comerciário, fez até 4ª série. Possui 6 irmãos.
Cleyton	Fixa- 02 salários mínimos	Pai	Mãe dona de casa, estudou até a 3ª série. Pai comerciário, estudou até 7ª série. Tem 02 irmãos.

*Elaborado pela pesquisadora, com base nas entrevistas realizadas

No tocante às origens familiares, os entrevistados mantiveram algumas similitudes. Todos se colocaram categoricamente como de famílias humildes, oriundas de bairros da periferia do Recife. Essa informação foi declarada de forma saudosista, como se olhando para o passado, os professores tivessem maior noção de seu presente, o que revela que as identidades podem se cruzar num espaço-tempo dissoluto, criando uma memória narrativa do sujeito, ãa identidade é uma construção que se narraõ (CANCLINI, 1999, p.163).

Eu nasci num lugar pobre, numa família pobre e hoje estou aqui. (Professor Antônio)

Era difícil. A gente passou muito perrengue. Éramos bem modestos, assim, nunca faltou comida, mas era tudo muito regrado. (Professor Cleyton).

Acho que a parte mais difícil era dividir tudo com seis irmãos [risos!]. Do tipo, o livro de um tinha que servir para os outros que iam estudar a série

depois. A roupa, às vezes, também ia passando. É até engraçado pensar isso hoje. (Professor Carmelo).

Ainda acerca dos genitores, observamos que em relação ao grau de instrução, todos frequentaram em algum momento a escola, e, com exceção da mãe do professor Elias, os demais não concluíram os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Há também uma divisão nítida acerca dos campos de atuação desses genitores, o que demarcaria possivelmente um padrão empregado nas relações familiares. As mães estiveram ligadas às ocupações domésticas e à educação dos filhos, excetuando a do professor Elias, comerciária. Em relação aos pais, esses apresentaram um grau de estudos um pouco mais elevado, quando comparados às mães, sendo o principal responsável financeiro da família. Eles atuavam em atividades profissionais que não requeriam conhecimentos aprofundados, como o comércio ou na informalidade.

Minha mãe foi até a 4ª série, meu pai até a 5ª. Minha mãe era do lar e meu pai não trabalhava, fazia bico. Eram seis filhos, ele se virava como dava... (Professor Antônio)

Ele tinha tido uma vida muito sacrificada e começado a trabalhar com dez anos de idade. Meu pai fez até 3ª série e mamãe até a 4ª. (Professor Carmelo)

O cenário familiar encontrado em nossa pesquisa se aproxima dos dados apontados por Salla e Ratier (2010) baseados na análise do ENADE 2005. As autoras indicaram que no grupo formado pelos estudantes do último ano das licenciaturas e da Pedagogia, 50% dos pais tinham até o 5º ano do Ensino Fundamental, sendo a renda familiar inferior a três salários mínimos. Tal fato coloca nossos entrevistados dentro do perfil socioeconômico da maioria dos docentes no Brasil (GATTI et al, 2009).

Sobre esse aspecto, o dossiê elaborado pela UNESCO (2004) revelou que o nível de escolaridade entre os genitores dos docentes é precário, o que entendemos, pode influenciar tanto nas projeções identitárias profissionais, quanto no capital cultural desses futuros professores. Constatou-se que

49,5% dos professores têm os pais com o nível fundamental incompleto. Cerca de 15% dos pais e das mães não têm nenhum grau de instrução, enquanto não passam de 5,7% os docentes cujos pais possuem ensino superior completo. (Ibidem, p. 53)

E, embora os depoimentos dos professores tenham incorporado relatos de incentivo dos pais em relação aos seus estudos, esses estavam concentrados na ideia de conclusão da Educação Básica, não havendo indicativos de entrada no Ensino Superior, muito menos, no magistério.

Meus pais me mandavam estudar. De tanto entrar na cabeça, ficou no automático. Dentro de comunidade a gente quer jogar bola, tomar banho de maré. Meus pais sempre me afastavam de determinadas amizades, e mesmo com pouca instrução, eles nos davam disciplina, tínhamos hora pra tudo, inclusive pra dormir. (Professor Antônio)

Eles me mandavam sempre concluir os estudos. Diziam que era algo valioso, que pra vencer, tem que estudar. (Professor Cleyton).

A minha mãe mandava estudar. Mas eu era criado pela minha avó, ela era analfabeta, então, ela num tinha essa visão de estudar pra se formar. (Professor Elias)

A exceção à regra encontra-se no fragmento do professor Carmelo, cujo pai apresentou maior nível de escolaridade e, segundo ele, direcionava os filhos a escolherem cursos de maior prestígio social como Direito, Engenharia e Medicina, demonstrando que o magistério não se configurava uma atividade relevante em seu meio familiar.

Ele incentivava a gente estudar, queria ter um filho doutor. Isso era se formar em Direito, Medicina ou Engenharia. (Professor Carmelo)

De acordo com Salla e Ratier (2010) há uma relação direta entre o grau de escolaridade dos genitores e a escolha dos estudantes pelo magistério. As autoras concluíram que dentre os que se declaram candidatos à docência, cerca de metade tem pai que chegou a cursar além do Ensino Fundamental. Entre os que não pretendem ser professor, esse percentual sobe para 68% (ibidem, p.12).

Essa relação também poderia ser explicada em virtude das limitações econômicas. No exemplo do professor Cleyton, embora houvesse por parte dos pais incentivo para a conclusão do Ensino Médio, existia em seu núcleo familiar uma maior preocupação com a entrada imediata dos filhos no mercado de trabalho.

Eu achava o vestibular bem distante pra mim. Tinha que botar dinheiro em casa, aí, eu fui inserido no mercado de trabalho, fui trabalhar de caixa e supermercado. (Professor Cleyton)

As lembranças do professor Cleyton apontam para uma realidade muito comum entre os estudantes das classes populares: a difícil conciliação entre a continuidade dos estudos e o emprego. Da mesma forma, o professor Elias, em virtude de dificuldades financeiras, a preocupação com os estudos em sua casa foi secundarizada..

Fui me virando, tinha que ganhar meu trocado já que a situação era complicada. Fui dando aula de reforço aqui e ali, ajudava numa borracharia, me virava como podia (Professor Elias)

O relatório técnico elaborado por Beltrão e Mandarino (2014) investigou a relação entre a escolha das carreiras e o perfil socioeconômico dos formandos. A partir das respostas dos estudantes ao questionário socioeconômico do ENADE, entre os anos de 2004 a 2012, os autores acima citados indicaram que o número de estudantes que trabalham conciliando essa atividade com seus estudos dobrou nesse intervalo de tempo. A maior incidência estava concentrada naqueles do sexo masculino, e, de cursos ligados às Humanidades, do qual as licenciaturas são parte.

Acreditamos que não somadas às condições financeiras, o fato de serem homens pode ter pesado nas trajetórias apresentadas por Elias e Cleyton. Essa afirmação se respalda no fato apontado por LOURO (1997, 2002) de que, embora estejamos vivendo momentos de rupturas, o ranço das construções de gênero que atribuem ao sexo masculino a identidade de provedor ainda continua vigorando.

Sobre esse aspecto, a pesquisa de Lima (2013) realizada com estudantes homens do curso de Pedagogia observou que, antes de buscarem a formação no curso superior, esses sujeitos tiveram como prioridade a garantia de meios de sobrevivência, através de algum tipo de trabalho, que na maioria das vezes, não mantinha nenhuma relação com suas reais identificações com a área educacional.

Para Miranda (2003), uma vez que o sexo masculino ainda sofre pressões sociais para a entrada no mercado de trabalho desde muito cedo, é comum que eles se aventurem em outras áreas. No caso desses professores, para além de todo preconceito envolvido, ela foi apontada como um dos elementos que retarda a entrada no magistério.

Esse descobrimento tardio, geralmente surgido depois do primeiro emprego, leva-nos a pensar que a opção pela docência surge mais tarde nos homens do que nas mulheres pelo fato de sofrerem pressões sócio-culturais quanto ao exercício da docência elementar. (MIRANDA, 2003, p. 70)

Ainda durante as análises familiares, destacamos a configuração apresentada pelo professor Elias, evidenciando rupturas com as identidades familiares padrão. Ele foi criado, juntamente com seus dois irmãos, pela avó, num modelo de constituição familiar que tem e tornado Ada vez mais recorrente, onde quem assume a responsabilidade pela criação/educação dos filhos não são os pais, mas os parentes próximos.

Na minha casa era um montão de gente. Tinha tios, primos. Minha avó era a matriarca, e, o salário dela era basicamente o que segurava a onda [...] eu nasci e me criei numa família que muitas vezes não tinha as três refeições, e não era por opção de não ter refeição, era porque não tinha mesmo. (Professor Elias)

Dentro dos aspectos identitários, o caso acima apresentado pode ser entendido como um desdobramento das descentrações e impactos abordados em Hall (2011). Na mesma linha, Castells (2000) entende que esses arranjos são fruto de mudanças no campo social, como a entrada de mulher no campo de trabalho, por exemplo, que ocasionaram mudanças nas relações familiares.

Conforme dados apresentados pelo IBGE (2000), a configuração familiar brasileira tem sido alterada, tanto no tocante à representação da tríade pai-mãe-filhos, quanto na composição dos mantenedores dos lares. O senso brasileiro do ano 2000 identificou, por exemplo, que cerca de 64,1% dos idosos, sendo 55,8% deles do sexo feminino, eram os principais participantes da renda familiar, o que delineia uma identidade que foge aos antigos padrões (CASTELLS,2000).

Contudo, embora a instância familiar tradicional tenha passado por grande abalo diante da emergência de novas configurações, Castells (ibidem) afirma que esse cenário não simboliza, necessariamente, o seu desaparecimento, mas evidencia o seu drástico encolhimento e a diversificação de seu sistema de poder, a partir de rearranjos.

Outro fator relevante nas respostas esteve relacionado aos comparativos traçados entre as identidades herdadas e as identidades adquiridas (DUBAR, 2005). Nelas, os entrevistados novamente estabeleceram paralelos com o passado, usando como termômetro o aspecto financeiro, nomeadamente, o acesso aos bens de consumo para estabelecerem comparativos entre suas novas e antigas configurações familiar.

Quadro 06- Configuração familiar e financeira das famílias constituídas pelos docentes entrevistados à época da entrevista

Professor	Renda mensal familiar (professor + cônjuge)	Configuração familiar na época
Antônio	7 salários mínimos	Casado, sem filhos. Esposa tem nível Superior
Elias	8 salários mínimos	Casado, 01 filho que estudava em escola particular. Esposa tem nível Superior
Carmelo	6 salários mínimos	Divorciado, 02 filhos, ambos estudantes de escola particular. Ex-esposa tinha nível superior
Cleyton	8 salários mínimos	Possui um companheiro com nível Superior. Sem filhos.

*Elaborado pela pesquisadora com base nas entrevistas

Analisando o perfil socioeconômico das famílias constituídas pelos quatro professores, podemos notar uma sensível alteração em suas configurações. Elas são sentidas na evidente diferença tanto na composição familiar, caracterizada nesses casos pelo reduzido número de filhos, na composição, representada pela família homoafetiva, e nas relações econômicas estabelecidas.

Dessa forma, diferente dos genitores, os entrevistados e seus respectivos cônjuges possuíam nível superior, trabalhavam fora e arcavam conjuntamente com as despesas familiares. Suas rendas ultrapassaram em até seis vezes a de seus pais, e seus filhos estudavam em escolas particulares. Acerca de como se percebiam em relação aos seus pais, tivemos os seguintes contributos:

Eu não me acho rico, mas quando eu penso no que eu tinha, onde vivia, pelo que eu passava, acho que eu estou até bem. (Professor Elias)

Eu vejo que eu posso ter um pouco mais de conforto com o que eu ganho. Não é ainda o que eu acho justo, porque professor trabalha muito, mas quando eu comparo com a situação de antes, eu acho que as coisas

melhoraram, posso ter coisas que eu jamais pensaria na infância. (Professor Antônio)

Ah, não tem nem comparação. Hoje, eu viajo para onde eu quero. Quando na vida que eu tinha, eu ia pensar em conhecer os lugares que eu hoje, eu tenho acesso? (Professor Cleyton)

As configurações encontradas apontam para uma estruturação identitária familiar diferenciada, em termos de continuidade da identidade familiar herdada, revelando uma mobilidade intergeracional ascendente. Os professores estabeleceram essa relação com base no acesso aos bens de consumo, como viagens e conforto, antes não cogitados.

Diante disso, concordamos com Canclini (1999) que o destaque para tais elementos representa um marcador de identidades. Para o autor em tela, quando selecionamos bens e nos apropriamos deles, definimos o que consideramos publicamente valioso, bem como os modos com que nos integramos e nos distinguimos na sociedade (ibidem, p. 45).

Portanto, nos casos analisados entendemos que as aquisições elencadas não são vistas como gastos irrefletidos, pois, funcionam enquanto um símbolo que organiza espaços e patamares sociais de quem os possui, criando um sentimento de pertença, produzindo as diferenças. Ainda, conforme a UNESCO (2004),

Há consenso entre os docentes, independentemente do montante de sua renda familiar, de que eles desfrutam de uma situação melhor que a dos seus pais, numa proporção pouco abaixo de dois terços. No total, cerca de 21% se consideram em situação igual, 14,6% em situação pior e 64,4% em situação melhor (ibidem, p.70).

Nesse sentido, podemos deduzir que essa melhoria na qualidade de vida está diretamente ligada ao trabalho no magistério. Isso significa dizer que o magistério, nesses casos, se configurou uma atividade de acesso de camadas populares, o que coloca os entrevistados no conjunto dos "grupos que tentam a ascensão social pela instrução" (GATTI, 1996, p.86).

Portanto, entendemos ser a partir da afirmação dessa identidade profissional, mediante o reconhecimento das mudanças econômicas oportunizadas a partir dela, que os professores afirmaram suas identidades pessoais e sociais, revelando, conforme Dubar (2005), íntima relação entre elas. Dessa forma, ela é entendida também um marcador de

identidades sociais, pois, õmesmo com renda muito baixa, a maioria dos professores não se identifica como pertencentes a estratos sociais mais pobres o que pode estar evidenciando uma necessidade de preservação da auto-estima e valorizaçãõ (UNESCO, 2004, p.66).

Contudo, ainda que reconheçam o próprio sucesso profissional dentro da atividade docente, os professores Carmelo, Antônio e Elias expressaram certa resistência no tocante à profissional escolha de seus filhos, o que poderia ser considerado contrassenso, caso não entendêssemos as identidades à luz das ambivalências e contradições (BAUMAN, 2005).

Ser professor pode até não ser grande coisa, mas hoje tenho meu emprego, apartamento, casa de praia, meu carro. Mas se eu pudesse escolher, não queria que meus filhos vivessem essa dureza, porque é dureza, principalmente nos dias de hoje. Eu conversaria, daria a real pra ele. Mas se ele tiver disposto, eu apoio. (Professor Carmelo)

Olha, eu quero que meus filhos decidam sozinhos. Se me perguntarem, eu vou dizer a verdade: que é uma profissão que exige muita dedicação e não tem a recompensa devida. (Professor Antônio)

Bom, eu quero que ele escolha algo com que se identifique. Mas não sei se queria que fosse uma Licenciatura, sinceramente. (Professor Elias).

Entendemos que ao mesmo tempo em que reconhecem suas projeções sociais a partir do magistério, os professores têm a consciência de que existe uma desvalorização financeira e falta de prestígio. Reportando-se às dimensões da identidade, podemos constatar que a ausência reconhecimento da atividade atinge a imagem dos docentes e de seu trabalho, uma vez que, vivem uma relação conflituosa que certamente atinge sua identidade pessoal, tendo seus desdobramentos sentidos na configuração cotidiana de suas identidades profissionais, visto que, ambas são indissociáveis (DUBAR, 2005).

5.2 Sobre a influência de experiências escolares na formação das identidades profissionais

No rol das memórias de infância analisadas, aquelas ligadas ao período escolar ganharam destaque em nossa pesquisa. Isso pode ser justificado, porque, dentre as inúmeras opções profissionais, acreditamos que o magistério guarde consigo uma

peculiaridade. Ela é a única na qual o futuro professor fica mais tempo interagindo, antes de vir a atuar, destacando-o em termos de socialização profissional (NÓVOA, 1991,1992).

Diante disso, a escola foi aqui representada como lugar onde ocorreram os primeiros processos de aproximação com a área por parte dos entrevistados, que foram analisados a partir das pertenças e significados atribuídos.

Quadro 07- Os sentidos da escola e a identificação inicial como magistério

Professor	Sentidos da escola	Idade de ingresso na escola	Idade de Conclusão do Ensino Médio	Estudante de Escola Pública	Elemento de aproximação com a docência
Antônio	Sinônimo de lazer	07 anos	19 anos	Ensino Fundamental e Médio	Identificação com professor de cursinho
Elias	Sinônimo de oportunidade	10 anos	23 anos	Ensino Fundamental e Médio	Identificação com antiga professora experiência anterior como monitor
Carmelo	Sinônimo de oportunidade	07 anos	18 anos	Apenas Ensino Fundamental	Identificação com antiga professora
Cleyton	Sinônimo de bem estar	07 anos	18 anos	Ensino Fundamental e Médio	Identificação com o ambiente escolar Identificação com antiga professora

*Elaborado pela pesquisadora com base nas entrevistas

Com base nos dados acima, pudemos realizar algumas observações. A primeira é de que todos os professores passaram em algum momento pela escola pública, considerando que o professor Carmelo concluiu apenas o Ensino Médio em escola particular. E, com exceção do professor Elias, que entrou aos 10 anos e concluiu aos 23 a Educação Básica, os professores Antônio, Carmelo e Cleyton entraram em idade regular para cursar a 1ª série do Ensino Fundamental⁷, nomenclatura da época.

De acordo com o relatório acerca da Atratividade da Carreira Docente no Brasil é das escolas públicas que se origina a maioria dos docentes brasileiros. A pesquisa

⁷ Correspondente ao atual 2º ano do Ensino Fundamental.

coordenada por Gatti et al (2009) mostrou que do total de 1.521 estudantes participantes, apenas 31 pensavam prestar vestibular para alguma licenciatura, sendo desses, 27 estudantes de escolas públicas.

Isso nos permite duas considerações. A primeira, de que o magistério se revela um curso pouco atrativo para os jovens. A segunda, que confirma a ideia de que ele é uma opção mais cogitada entre as classes populares, sendo para alguns autores elemento que reflete no nível da formação, visto que, algumas pesquisas dão conta que parte considerável desses licenciandos tem poucos recursos financeiros para investir em eventos culturais de formação indireta como livros, revistas, exposições, teatro, eventos, cinema e viagens (GATTI; BARRETO, 2009)

Ainda conforme Gatti et al (2009), em se tratando das características do grupo da Pedagogia, especificamente, pode-se dizer que 60% deles têm origem nas famílias com baixo capital cultural, não dominam outros idiomas e foram os primeiros a entrarem na faculdade.

Outro aspecto que chamou nossa atenção, disse respeito ao fato de que as primeiras identificações com a docência não foram apontadas no âmbito familiar, mas no escolar. Destarte, algumas pesquisas apontam que geralmente essas escolhas são influenciadas pela figura de um parente próximo ou amigo ligado à área (LIMA, 2013). Nesse contexto, foram nas lembranças da época de escola que se concentraram alguns elementos de aproximação.

Acerca das lembranças e sentidos atribuídos à escola, evidenciamos que ele era variável conforme as configurações identitárias pessoais e familiares. Nas narrativas dos professores Elias e Carmelo, ela foi considerada como sinônimo de oportunidades de crescimento e futuro reconhecimento social, marcada pela expressão *õser alguémõ*.

Eu sabia que pra ser algo diferente eu precisava estar ali, me esforçar, estudar. (Professor Elias)

Enquanto um cara humilde, era a partir da escola que eu projetava ser alguém. (Professor Carmelo)

Nos casos acima, entendemos que o estudo representou um diferenciador, uma possibilidade de mudança social. Ele aparece enquanto regulador do sucesso ou

fracasso, sendo tomado conforme o contexto socioeconômico no qual sujeito se insere, projetando tipos de identidades profissionais. Dessa forma, conforme Barbosa e Santanna (2010, p.02) ãos estudantes de origem popular valorizam a escolarização a partir de uma ótica mais instrumental, ou seja, como um meio de obter melhores posições no mercado de trabalhoö .

Para o professor Antônio, a escola esteve diretamente relacionada ao grupo de amigos e às partidas de futebol. Ela foi descrita como um lugar de encontro, lazer e brincadeiras, sendo a sua aula predileta, a de Educação Física. A princípio, o professor revelou não se identificar com a rotina de estudos, lembrando que, muitas vezes, era o último a entrar na sala por ficar jogando bola no recreio. Tal identificação, levou-o ao ponto de querer seguir carreira como jogador de futebol. Para isso, inclusive, disse ter pensado em abandonar os estudos e dedicar-se apenas aos treinos,

Eu nem sonhava em fazer faculdade, na verdade, eu não gostava muito de estudar. Eu sonhava em ser jogador de futebol, eu tinha desistido até de estudar. Na época eu pensava que pra ser jogador, eu não precisava tá na escola, era só jogar direitinho [risos!]. (Professor Antônio)

Acreditamos que o fragmento acima colabora no sentido de compreendermos como as representações das identidades dos grupos profissionais são socialmente veiculadas e exercem essa influência sobre os indivíduos. Ao articular sua não identificação com os estudos e suas habilidades com a bola, o professor projetou investir na carreira de jogador.

A gente via na TV e no jornal os jogadores que ganhavam dinheiro e não estudavam. Então, na época, eu pensava no que seguir, não vinha outra coisa na cabeça. Veja, eu sempre fui bom de bola e mediano nos estudos, aí, pensava: casou direitinho [risos!]. (Professor Antônio)

Os estudos desenvolvidos por Dubar (2005) apontam que, na medida em que uma identidade profissional é tomada como representativa de um grupo, ela fornece também elementos de atratividade e pertencimento. Esse conjunto de caracteres acrescenta imagens, cria projeções, símbolos e comportamentos condizentes, cujos aspectos laborais comuns identificam e diferenciam.

No caso em tela, a atividade de jogador de futebol, além de ser vista como via de ascensão social dos garotos de periferia, é uma atividade cujo rótulo supostamente a dissocia o atleta, da necessidade de estudos mais aprofundados para atuação profissional, conforme o professor Antônio disse ter visto nas mídias. Com isso, entendemos que houve uma aproximação entre sua identificação com a bola e a representação profissional divulgada.

Tais entendimentos nos fazem aproximar de Canclini (1999), quando o autor revela os meios de comunicação em massa tornaram-se cada vez mais mediadores na produção de discursos que formam identidades. Para o referido autor, os discursos desenvolvidos na TV, no cinema e publicidade, dentre outros, promovem uma socialização através da cultura midiática, que influenciam na construção e homogeneização de comportamentos.

Essa perspectiva tem em conta que na proporção em que os antigos referenciais se tornaram relativizados, outros elementos globais foram tomando seus espaços nos processos de construção de identidades. Assim, não se tornar um relato que reconstruímos incessantemente, que reconstruímos com os outros, a identidade também se torna uma co-produção (CANCLINI, 1999, p.173).

Sobre suas lembranças escolares, o professor Cleyton relembrou as brincadeiras, externando acerca da ansiedade com que esperava o início do ano letivo e o contato com os professores e colegas.

Eu gostava de ir pra escola, gostava mesmo, tipo, sábado e domingo sem aula pra mim ficava um vazio, uma lacuna. Ficava esperando pra rever os professores e a turma. A escola era um lugar em que me sentia muito bem. (Professor Cleyton).

Ao enfatizar a escola como um local de bem estar e de relações, entendemos que o professor iniciou seu processo de empatia com o futuro campo de trabalho, enfocando o caráter socializador dessa instância. Para Mead (1962), a escola tem uma estreita conexão com a construção de identidades.

A convivência com distintas identidades dos grupos ali representados oportuniza uma reorganização de Si, no tocante ao distanciamento da identidade familiar e configuração/projeção das primeiras identidades sociais assumidas. Nesse caso,

entendemos que para o professor, as interações construídas nesse espaço influenciaram sua decisão profissional.

Eu sempre gostei de estar ali. Então acho que isso facilitou a decisão.
(Professor Cleyton)

Já para o professor Elias, o sentido da escola esteve muito relacionado as suas condições econômicas e sociais. Sobre as lembranças dessa época, nos contou que apenas aos dez anos de idade ingressou no ensino regular, tendo ficado até essa fase aos cuidados da avó materna e de uma prima distante, que lhe ensinou as primeiras lições em casa.

Por ter entrado no ensino regular fora de faixa, disse ter estudado exclusivamente no horário noturno, sempre com pessoas bem mais velhas, o que de acordo com ele, lhe permitiu maior maturidade e pouca vivência lúdica, se comparada às crianças dos turnos diurnos. Além disso, a escola se traduziu na trajetória do professor Elias enquanto processo de superação pessoal, ressaltando-a como um local de oportunidades.

Essa vivência influenciou na maneira com que ele se relaciona hoje com seus alunos, o que evidencia que as experiências de vida possuem reflexos na formação das identidades profissionais (TARDIF, 2002).

Como eu te disse, eu entrei atrasado. Tipo, eu era uma criança, mas numa sala de maioria adulta, que tinha filhos, trabalhava e tal. Num dava para querer brincar, né? Aí, eu tive que conversar e me entrosar com gente mais velha. Isso foi bom pra mim, eu acho que amadureci muito. Hoje, como professor, vejo o reflexo disso e tenho uma noção exata do que é se sacrificar para estar em sala de aula. Essa sensibilidade vem dessa época, eu acho. É mais ou menos isso que eu passo hoje para meus alunos. Que encarem a escola com seriedade, se quiserem mudar suas realidades atuais. (Professor Elias)

A escola enquanto sinônimo de oportunidades, na busca por uma melhor condição de vida, foi também contemplada pelo professor Carmelo. Ele nos contou acerca da pressão por parte dos pais para que os filhos estudassem e apresentassem bons resultados. Acerca de suas relações com os colegas, afirmou que sua timidez o fazia ficar mais distante dos grupos de sua idade, cujas brincadeiras eram tidas por ele como libertinas. Isso fez com que se aproximasse mais, durante os intervalos, das salas do Infantil passando a se identificar.

Quando eu era mais novo, eu nunca gostei das brincadeiras e libertinagens de adolescentes, então, ficava mais quieto, na minha. Às vezes, ficava no parquinho dos pequenos, acompanhado com as professoras, eu vi que eu gostava daquele tipo de trabalho, de estar com as crianças. (Professor Carmelo)

Na medida em que cada entrevistado foi colocando suas impressões acerca da escola, pudemos observar reflexos do período em suas atuais identidades. Tal fato nos estimulou a observar relação com as representações de suas identidades estudantis, tendo em conta que, muito do que são hoje enquanto professores pode estar ligado às suas construções e vivências enquanto alunos.

Meus pais sempre falavam que eu era o filho mais estudioso, que tirava notas boas, elogiado pelos professores, um bom aluno. (Professor Cleyton)

Eu tenho um histórico escolar espetacular, sempre fui aplicado, os professores gostavam de mim, elogiavam, era um bom aluno, eu acho. (Professor Elias)

Era o filho mais estudioso, um bom aluno, que tirava notas boas, elogiado pelos professores. (Professor Carmelo)

Observamos que as afirmações dos participantes foram pautadas em interpretações pessoais, mas tiveram como base as avaliações externas de pais (elogios) ou professores (notas), o que revela a dinâmica de construção identitária a partir do olhar do Outro (HALL, 2009; MEAD, 1962). Dessa maneira, ao se utilizarem de tais elementos, os professores Cleyton e Elias afirmaram para Si identidades atribuídas enquanto alunos, fazendo dessas, suas representações (DUBAR, 2005).

Tais afirmações consideram que nossas identidades são tecidas na medida em que somos atribuídos pelo Outro e internalizamos, ou não, essa pertença (DUBAR, 2005). A ideia reforça a compreensão da construção identitária como produto das diversas percepções que incidem sobre o indivíduo, localizando-os dentro de um grupo específico, no caso em tela, o grupo dos bons alunos.

Salientamos ainda que, conforme nos colocou Hall (1997), os elementos classificadores produzem diferenças. Nesses casos, entendemos que os elogios e as notas, serviram como fator sectarizante entre as identidades. Por isso, a resposta do professor Antônio chamou nossa atenção.

Eu não era o melhor aluno da sala, era médio. Não tirava as melhores notas, mas também não era a pior. Tinha matérias que eu me dava bem, outras, só a graça!. (Professor Antônio)

Entendemos que a escola, enquanto local de trocas e relações sociais, projeta em sua cultura papéis a serem desempenhados e elementos conferidos, dentre eles, a identidade do bom e do mau aluno. Em nossa concepção, ao colocar-se como mediano, o professor Antônio evidenciou uma relativização inerente às dinâmicas identitárias, caracterizada pelas múltiplas identificações, algumas vezes antagônicas, formatando identidades híbridas (CANCLINI, 2008).

Compreendemos ainda que essa ambivalência acompanha o processo de constituição identitária, conforme apontou Bauman (2001, 2011), tornando a compreensão de Si mesmo mais maleável, desprendida de elementos definitivos de pertença. Antes, ela colabora para o livre trânsito de elementos no interior de indivíduos, e, para novas filiações, que vão ocorrendo de acordo com o momento.

5.2.1 Sobre as influências dos professores da escola

Para além da mera atribuição de notas, a convivência com os professores foi lembrada pelos entrevistados como maior instrumento de aproximação com a licenciatura.

Estudos envolvendo a história de vida de docentes apontam a escola como um palco das primeiras aproximações com o magistério (JOSSO, 2004; NÓVOA, 1992). A recorrente afirmação de que o contato com os professores influenciaram os processos identificatórios, bem como, as práticas assumidas em sala de aula, é comum nos relatos que justificam a escolha pelas licenciaturas (TARDIF, 2002; TARDIF; LESSARD, 2005).

Para Arroyo (2009), essa incidência é uma característica singular do magistério, pois,

Outros ofícios como engenheiros, pedreiro, advogado, enfermeiro, médico ficaram bem mais distantes de nossas vivências e serão aprendidos por poucos, basicamente nos cursos de graduação. A figura da professora, do professor é das mais próximas e permanentes em nossa socialização. (Ibidem,p.124).

Portanto, as memórias escolares costumam ganhar destaque considerável nas pesquisas que versam sobre as identificações profissionais de licenciandos. No nosso entendimento, tal peculiaridade advoga no sentido de uma identificação que se inicia antes mesmo da formação acadêmica, na convivência positiva ou negativa com profissionais marcantes, cujos atos encontram repercussão em toda vida profissional dos sujeitos envolvidos.

Nesses termos, ratificamos a crença de que as identidades profissionais estejam também referenciadas num aprendizado vem oriundo õdos primeiros contatos e vivências dos mestres que por longos anos tivemos, desde o maternal. As lembranças dos mestres que tivemos podem ter sido nosso primeiro aprendizado como professoresö (ARROYO, 2009, p. 124).

Foi na adolescência que o professor Carmelo afirmou ter tido a certeza de que queria ser professor. Quando jovem, no contraturno da escola, conviveu com uma professora que oferecia reforço escolar e alfabetização a crianças do bairro onde residia. Foi essa experiência que, segundo ele, o fez olhar para o magistério na perspectiva de uma futura atuação profissional como alfabetizador de crianças.

Uma professora que dava aula de reforço, na comunidade, na minha rua, eu gostava muito dela. Dona Nazaré, minha inspiração, eu admirava o trabalho que ela fazia. Eu ia muito lá no horário contrário ao da minha aula.(Professor Carmelo)

Exemplo análogo trouxe o professor Elias. Durante a adolescência, ele participou de um projeto literário dentro de sua comunidade. Nesse ambiente, conviveu com uma professora de Literatura, cuja admiração pelo trabalho desenvolvido o fez considerar a possibilidade de atuar como professor.

Aí, ela sempre me incentivando a estudar. Comecei a admirar aquilo, aquele papel de professor, a desenvoltura dela, ela era da professora da área de línguas, no caso Literatura. (Professor Elias)

Ao narrarem o surgimento de suas identificações com a docência, os professores Carmelo e Elias empregaram o termo *admirar*. Nesse contexto, compreendemos que a palavra transpassa seu significado, ampliando o seu emprego. Assim, inferimos que ela

foi utilizada para definir uma identificação, uma referência a ser tomada profissionalmente, resultando numa projeção profissional futura.

Segundo Dubar (2005), a formação da identidade profissional opera no sentido de convergir similitudes numa articulação entre identificações pessoais e uma representação coletiva. Portanto, entendemos que tal como descrito pelos professores Carmelo e Elias, o grau de empatia com o docente pode estreitar ainda mais a pertença com a atividade observada, e, conseqüentemente, a sua escolha.

Além disso, destacamos que as representações dos docentes, quando coincidentes com características particulares, podem também promover identificações, como nos casos dos professores Cleyton e Antônio.

Entre as outras profissões a que eu mais me identificava era ser professor. Aí, ser professor de quê? Então, como eu tinha um domínio da escrita, sempre gostei de escrever muito e de ler, fui ser professor de Letras. (Professor Cleyton)

Lá no Rumo à Universidade os professores eram jovens também e rolou essa identificação. Inclusive um dos professores de Geografia, que dava aula lá na nossa turma, professor Michel, eu comecei a me identificar muito pela abordagem dele, pelo estilo, pela dinâmica que ele dava aula, eu gostava daquilo. Eu me via assim numa sala. Isso foi me despertando, me identificando, e, a partir dali, comecei a visualizar ser professor no futuro. (Professor Antônio)

Nos fragmentos acima descritos, observamos que os entrevistados partiram de reflexões mediadas por similitudes entre identidades pessoais e as identidades profissionais dos seus professores. O professor Cleyton traçou um paralelo entre elementos de sua identidade estudantil, enquanto aluno que gostava de ler e escrever, com a representação que tinha do professor da área de Letras. O professor Antônio, por sua vez, se identificou com o jeito jovem e descontraído que o professor de Geografia imprimia em suas aulas.

Portanto, compreendemos suas projeções profissionais começaram a ser construídas em sintonia com elementos de suas identidades estudantis e pessoais, na proporção de aproximações com um profissional em evidência. Isso significa afirmar que as identidades profissionais são formadas a partir de inúmeras outras identidades correlacionadas que imprimem singularidades aos sujeitos que as tecem (DUBAR, 2005).

Outra dado relevante residiu no fato de que os professores Carmelo e Elias já terem tido experiências informais à frente de salas de aula, o que entendemos, colaborou em termos de confirmação da área pretendida. Ressaltamos ainda que no caso dos entrevistados em tela, as aproximações ocorreram dentro de espaços informais de educação, o que também nos faz ratificá-los enquanto local de socialização e formação de identidades.

Eu acabei o Ensino Médio e já tava como monitor no projeto Arte Vida. Aí, eu comecei a gostar de ensinar. Eu monitorava. Às vezes, a professora faltava e eu substituí. Eu me instiguei pra docência, porque eu tava monitorando ali, aí na hora de escolher o curso, eu fiz pra Letras. (Professor Elias)

Ficava brincando de ajudar dona Nazaré a dar aula e findou que todo final de semana ela me dava um dinheirinho, não precisava, né! Era tipo uma ajuda, como se eu fosse um estagiário...com onze, doze, treze anos. Ela trabalhava com os meninos menores, alfabetizando e eu ajudava. Isso foi me inspirando e eu quis ser professor. (Professor Carmelo)

A experiência anterior em situações de ensino-aprendizagem aparece como um diferencial entre alunos que optaram pela licenciatura. Para Gatti et al (2007), esse ensaio que antecede a formação, nas funções de instrutor ou monitor, por exemplo, possibilita uma ambientação com a atividade docente, incitando ainda mais os processos identificatórios.

Contudo, tendo como foco as características do grupo da Pedagogia, salientamos que, ainda de acordo com a autora (ibidem), essas experiências se fazem mais presentes em estudantes do sexo feminino, em detrimento do masculino, onde 90,3% nunca estiveram em sala de aula. Isso pode ser um indicativo de que no caso das mulheres, a licenciatura em Pedagogia pode se caracterizar como um tipo de formação continuada, o mesmo não podendo ser dito dos homens.

Outros estudos com professores já apontaram para os contributos oportunizados por esses momentos na formação das identidades profissionais dos docentes (FERREIRA, 2008; MIRANDA, 2003; SAYÃO, 2005). Na pesquisa desenvolvida por Lima (2013), essas ocorrências foram tidas como preponderantes, tanto no sentido de fazer da Pedagogia a escolha de curso superior, quanto na opção pela sala de aula após a formação, por parte dos formandos do sexo masculino.

Dessa maneira, compreendemos que nos casos dos professores Elias e Carmelo, essas práticas podem tê-los aproximado mais ainda do magistério, o que pode indicar processos identificatórios anteriores que apenas ganharam maior expressão no contexto da profissionalização (LIMA, 2013, p.87).

Contudo, ressaltamos que apenas o professor Carmelo revelou uma identificação inicial com o magistério com crianças. Os professores Elias e Cleyton compartilharam identificações com a licenciatura em Letras, e o professor Antônio, em Geografia. Ou seja, restou claro que as aproximações iniciais ocorreram com a docência, mas não com foco nos Anos Iniciais.

Tal fato nos levou a questionar o porquê e como esses sujeitos mudaram suas projeções profissionais iniciais, o que de antemão, já nos oportuniza considerar os processos de formação identitária profissional na perspectiva da mudança e não da linearidade (DUBAR, 2005). Tal possibilidade está amparada na ideia de toda identidade é flexível e suscetível à adaptação e reorganização (BAUMAN, 2005; HALL, 2009, 2011).

5.3 Sobre caminhos que conduziram ao curso de Pedagogia: identificação ou opção secundária?

Consideradas as afirmações anteriores, buscamos nas narrativas novos contextos que podem ter propiciado um processo de reescolha profissional. Portanto, mais do que a justificativa pelo redirecionamento para o curso de Pedagogia em si, nosso interesse repousou na compreensão de elementos mobilizados nessa trajetória, bem como, de situações nas quais ela tornou-se possível.

Isso considerou o fato de haver entre os entrevistados uma explícita identificação com a sala de aula, contudo, nem sempre relacionada à etapa concernente à atuação do pedagogo, o que entendemos, denota um conflito entre identidades. Dessa maneira, inferimos que outros elementos podem ter sido considerados, de forma a conduzirem os nossos entrevistados a uma escolha espontânea ou a uma reopção profissional em virtude de outros indicativos.

Sobre esse aspecto, nos aproximamos das considerações de Rabelo (2013) quando coloca que a opção pela docência é movida por valores pessoais e sociais, de cunho intrínseco e extrínseco. Pelo primeiro, compreendemos as identificações pessoais que se apresentam enquanto elementos de atratividade com a atividade profissional almejada. Ser bom aluno, ter gosto pela leitura, sentir-se bem na escola foram alguns dos critérios aqui expostos pelos nossos entrevistados que corresponderam ao requisito.

Por fator extrínseco, reconhecemos que a escolha profissional não está fundamentada apenas numa identificação pessoal, antes, porém, considera a conjuntura que envolve a profissão, em termos de representação nos grupos de convivência e na sociedade como um todo. Nesse sentido, concordamos com a afirmação de Bueno (2005, p. 87) de que a escolha profissional não é uma decisão neutra e isenta de determinações culturais e ideológicas.

Portanto, acreditamos que a opção por uma profissão não pode ser vista como uma escolha aleatória. Ela está inserida no universo particular e coletivo de significações para cada indivíduo, envolvendo situações sociais, econômicas, políticas e culturais complexas, para além da identificação.

Nos casos aqui representados, foram bem distintos os caminhos percorridos pelos nossos entrevistados para a escolha profissional pelo curso de Pedagogia, conforme observamos no quadro abaixo:

Quadro 08- Sobre motivações e expectativas em relação ao curso de Pedagogia

Professor	Pedagogia como primeira opção	Cursos anteriormente pretendidos	Motivações para escolha do curso de Pedagogia	Expectativas Iniciais em relação ao curso
Antônio	Não.	Fez vestibular duas vezes pra licenciatura em Geografia. Não passou.	Entrar no Ensino Superior	Atuar em áreas afins
Elias	Não.	Fez vestibular para Letras. cursou um período.	Atuar na coordenação de projetos	Aprofundar estudos sobre Educação realizar projetos educativos
Carmelo	Não.	Fez vestibular Medicina, Direito e Engenharia. Não passou.	Identificação com a atividade docente na área	Atuar em sala de aula na EI e EF1
Cleyton	Não.	Fez cinco períodos do Curso de Letras.	Atuar na coordenação de projetos	Aprofundar estudos sobre Educação

*Elaborado pela pesquisadora com base nas entrevistas

Conforme o quadro-09 indica, nenhum dos professores pesquisados fez da Pedagogia sua opção inicial. Diante desse cenário, pudemos inferir que o curso foi uma escolha secundária, sendo realizada após incursões em outras graduações. Entretanto, observamos que existem contextos e peculiaridades envolvidas.

Nos casos de Antônio, Cleyton e Elias, a reescolha manteve uma estreita ligação com as pretensões iniciais, visto que, permaneceram conectadas ao magistério e a área de formação atual. O mesmo não foi observado na trajetória do professor Carmelo, cujas tentativas anteriores concentraram-se em atividades não correlatas com a docência.

Ao descrever os caminhos que o conduziram à atividade, o professor Antônio justificou a entrada no curso não como uma opção, mas em virtude da necessidade de continuar seus estudos. Ele nos contou que após duas tentativas de vestibular para Licenciatura em Geografia, foi contemplado com uma bolsa de estudos em uma faculdade privada para cursar Pedagogia, e viu nisso uma chance de ingressar no Ensino Superior, embora, confesse não ter nessa época nenhuma identificação com a atividade com crianças.

Eles me ligaram oferecendo uma vaga em Pedagogia [...] Eu até perguntei: mas, só tem Pedagogia? aí, me disseram: *olhe, as vagas que têm aqui pro seu perfil, são em Pedagogia*. Assim, né, eu não queria fazer Pedagogia, não tinha a mínima identificação com a coisa. Fiquei sem dormir, porque eu tinha que decidir isso, era meu futuro em jogo. (Professor Antônio).

O professor Antônio descreveu o momento como difícil, em que contrapôs suas inclinações pessoais que conferiam à Geografia como atividade profissional pretendida, e sua realidade social, que o impossibilitava de tentar novo vestibular ou pagar uma faculdade particular.

Diante isso, aceitou a proposta com vistas a encontrar dentro do currículo de Pedagogia algumas aproximações com suas identificações pessoais.

Eu primeiro fui ver o que era o curso. Eu dizia que era Pedagogia, mas já justificava. Dizia que o curso era abrangente, explicava que não era só sala de aula, um leque de possibilidades, muitas áreas pra atuar, da empresa até escola. Eu não queria escola, sala, hoje eu estou lá, mas eu não queria. (Professor Antônio)

De acordo com Ferreira (2014), o exemplo trazido por Antônio é comum entre os que optam pelo magistério, sobretudo, pela Pedagogia. Isso retoma a ideia das licenciaturas enquanto

Instrumento de inclusão social permitindo que camadas da população provenientes de situações socioeconômicas desfavorecidas tenham acesso a um curso de graduação. Razão pela qual também representam uma oportunidade de ascensão social desses indivíduos. (Ibidem, p.150)

Da mesma forma, para o professor Elias a escolha foi movida por uma contingência e não por uma real identificação. Sua entrada no curso de Pedagogia teve como motivação a dificuldade em conciliar os estudos na faculdade de Letras e o horário de trabalho,

ambos diurnos. Além disso, disse ter considerado algumas limitações pessoais no tocante ao domínio da Língua Inglesa, componente obrigatório do currículo do curso.

Eu encontrei uma barreira gigante chamada Inglês. Não gosto, não me atrai, não tenho habilidade e nem tenho muita preocupação em ter também não. Mas aí, na Federal, não havia cadeira à noite, eu já tava dando aula e ocupando outros espaços e não podia me dar ao luxo de abrir mão de dois, três trabalhos pra estudar, num tinha condições pra isso. Já na UPE, o curso de Letras era à noite, mas o inglês era pré-requisito, se eu reprovasse tava tudo perdido. Teria que ir pagar essa cadeira em outro período, à tarde. Então, eu resolvi renunciar e escolher outro curso. (Professor Elias)

Para além da incompatibilidade dos horários de trabalho e estudo, o professor Elias aludiu a uma dificuldade perceptível entre estudantes do magistério, especificamente, ao domínio de uma língua estrangeira, com destaque para o Inglês. E, embora a disciplina de Língua Inglesa se configure obrigatória no currículo da Educação Básica no Brasil, verifica-se que em torno de 60% dos estudantes de Pedagogia não possuem sequer um domínio elementar desse idioma, o que ocorre com 40,3% dos alunos das demais licenciaturas (GATTI; BARRETO, 2009, p.168).

Diante desse contexto, o professor Elias optou por abandonar a faculdade Letras e tentar um novo curso no turno da noite, que se aproximasse de suas identificações pessoais, revelando os elementos envolvidos na reescolha.

Fui estudar os cursos, assistir aula, falar com os professores e coordenadores. Eu sabia que já era na área de licenciatura por gostar da área e me identificar. Eu já sabia que era licenciatura, só me restava saber qual. Geografia num era a minha, Biologia, Matemática, Deus me livre! Como eu queria trabalhar com projetos, Pedagogia foi a opção. (Professor Elias)

O cenário indicado por Gatti e Barreto (2009) e ratificado na trajetória do professor Elias aponta um déficit na formação básica desses estudantes, na maioria, de escolas públicas, que encontram desdobramentos na formação no Ensino Superior. Acreditamos que seus reflexos sejam sentidos no índice de abandonos de alguns cursos, em virtude de uma não identificação entre as reais inclinações e as possibilidades de escolha, ou até, na própria dificuldade de acompanharem as exigências acadêmicas.

Ainda conforme Louzano et al (2010), em se tratando das licenciaturas, especificamente, 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 (ibidem, p.560). Esse dado nos leva a refletir acerca do capital cultural trazido por esses futuros docentes.

Eu me apeguei a possibilidade de atuar em outros ambientes, do tipo empresa mesmo, ou até hospital. Aí, fui embora ver no que dava. (Professor Antônio)

Comparativamente, as trajetórias dos professores Antônio e Elias se aproximam, em virtude de suas reopções terem ocorrido muito mais pelos imperativos externos, do que propriamente, por uma verdadeira identificação com o objeto privilegiado do curso de Pedagogia.

Destacamos também que a escolha deu-se em virtude de supostos elementos dentro do currículo da Pedagogia, permitindo estreitar laços entre suas identificações pessoais, numa dinâmica que nos permitiu observar que as identidades podem ir se adaptando, mediante articulações e novos arranjos. Nesse contexto, com foco em espaços de mobilização de projeto pedagógicos em empresas, por parte do professor Antônio, e outros setores de atuação do pedagogo como trazido pelo professor Elias.

De acordo com Gatti (2010), a não identificação com a sala de aula tem estado cada vez mais presente entre os estudantes das Licenciaturas, cuja entrada na formação é distanciada de suas reais identificações. Por esse motivo, a escolha, muitas vezes, passa a ser justificada com base em fatores como: a oferta de vagas, a baixa nota de admissão, por ser um curso noturno ou pelo índice de empregabilidade no mercado educacional.

O resultado, ainda segundo a autora citada, seria a formação de profissionais sem uma identidade com o magistério e que optam por atuação longe das salas de aula. Essa também foi uma das conclusões apontadas na pesquisa realizada por Gomes, Nascimento e Ramos (2014) que abarcou algumas motivações para escolha da Pedagogia.

Para 70% desse grupo (1º período), o curso de Pedagogia não foi a primeira opção. Inclusive fizeram vestibular para dois, três ou mais cursos diferentes, e até em áreas distintas como Farmácia e Medicina. Sendo assim, muitos estudantes já entram no primeiro período sem querer a docência (Ibidem, p. 36).

O panorama exposto permite duas considerações envolvendo tanto as identidades do curso, quanto de seus licenciandos. A primeira se reporta ao processo de formação da identidade profissional do próprio estudante que entra numa licenciatura, tida como secundária e com a qual não se identificava, justificado assim, uma fuga da sala de aula. A segunda diz respeito à própria identidade curso de Pedagogia, que ainda é entendida como abrangente, oportunizando desvios dentro de sua estrutura (LIRA; SILVA, 2007; MONTEIRO, 2005).

E, foi com esse intuito que o professor Cleyton referenciou sua escolha. Para ele, ela se configurou uma oportunidade de adquirir conhecimentos pedagógicos que subsidiassem sua prática enquanto coordenador de projetos educativos. O curso, nesse caso, foi justificado como uma espécie de formação continuada, para auxiliar em sua rotina profissional, no âmbito de um projeto de alfabetização de Jovens e Adultos.

Essa realidade que eu comecei a visualizar me mobilizou a querer saber mais da Pedagogia, porque assim, eu estava inserido num trabalho que tinha a prática da educação, mas eu sentia falta de uma teoria por trás, até mesmo pra fundamentar, pra me dar mais segurança no meu trabalho. E aí eu fui fazer vestibular de novo pra uma outra licenciatura [risos!] e fui fazer Pedagogia. (Professor Cleyton)

No caso do professor Cleyton, entendemos que a reopção profissional se justificou a partir de aproximações com elementos que envolvem a identidade do pedagogo. Nesse caso, a identificação se deu com a coordenação escolar. Sobre esse aspecto, Gatti (2010) reconhece um problema significativo dentro da formação dos pedagogos, no que tange a generalidade do currículo do curso, que enfraquece o seu objeto privilegiado: a formação para o magistério,

Em seus estudos, a autora denuncia que comparando os estudantes de Pedagogia com os de outros cursos superiores, no tocante às perspectivas de atuação profissional, os demais concluintes apresentam um perfil de formação, cujas pretensões de atuação profissional estão mais alinhadas ao objeto de seus respectivos cursos, em termos do profissional que se queria construir.

Essa afirmação também foi compartilhada por Ferreira (2014), numa pesquisa que envolveu estudantes dos principais cursos do país, em termos de representatividade no Ensino Superior, a saber: Direito, Administração, Ciências Contábeis e Pedagogia. O

autor identificou que quanto aos motivos da escolha do curso, a maioria dos candidatos dos quatro cursos respondeu que é a perspectiva profissional, porém, o candidato da Pedagogia tem o menor percentual nessa escolha (ibidem, p.144).

Diante do exposto, podemos dizer que da mesma maneira que os professores Antônio e Elias, parte significativa dos estudantes das licenciaturas e da Pedagogia, especialmente, não as escolhem por uma identificação, mas por condicionantes que os aproximam do leque de possibilidades de atuação em áreas distintas da sala de aula. Tal entendimento nos leva a considerar uma formação de identidade profissional, cuja estrutura relacional e de identificação com a área pretendida, é comprometida.

Na trajetória do professor Carmelo, as experiências envolvidas no processo de entrada no curso envolveram outros conflitos. Embora o professor tenha explicitado o desejo desde a adolescência de atuar na educação com crianças, afirmou que as pressões familiares o fizeram postergar a entrada no magistério, e prestar vestibulares para áreas com as quais não tinha familiaridade.

Eu fiz meu primeiro vestibular pra Direito, porque meu pai queria um filho advogado. Olhe, na realidade eu fiz três vestibulares, Direito, Medicina e Engenharia [...] eu dizia que não gostava, mas não tinha o que gostar. Então, fiz os três primeiros vestibulares e eu acho que eu não passei porque não quis. Eu não preenchia certo, eu não fazia a prova, não me via nessas profissões, esperava a hora só de sair da prova. (Professor Carmelo)

Conforme anteriormente mencionado, os construtos familiares são extremamente relevantes nas formações das identidades, inclusive nas escolhas profissionais (DUBAR, 2005). O impasse relatado pelo professor Carmelo envolveu uma relação de poder bem delineada nas expectativas paternas, e dentro de conflitos inerentes aos contrapontos existentes nas identidades de pais e filhos.

Eu queria ser professor, mas ao mesmo tempo, não queria decepcioná-los. (Professor Carmelo)

Foi apenas aos vinte e três anos, após trabalhar no setor administrativo de um banco e se sustentar financeiramente, que ele conseguiu enfrentar a família e fazer a faculdade pretendida, com vistas atuar em sala de aula. E, foi a partir de seu relato que passamos a questionar o papel dos grupos de convivência nas escolhas profissionais.

5.4 Os grupos de convivência na sua relação com as escolhas profissionais

Ao tecer considerações sobre as identidades, Bauman (2005) elegeu o sentimento de pertença a um grupo a partir da convivência em comunidade, como elemento relevante na busca por uma coerência identitária. Para o autor (2003), independente do número de sujeitos, a principal função de uma comunidade é emprestar aprovação social a seus membros, dentro de um princípio de mesmidade, incidindo maior segurança nas decisões individuais, tendo por base as convicções coletivas.

Em se tratando de escolha profissional, e, conforme trajetória do professor Carmelo, é muito comum que as influências familiares tenham destaque, na medida em que esses sujeitos estão projetando suas identidades ocupacionais num momento de transição, em geral na adolescência. A pesquisa realizada por Nepomuceno e Witter (2010) com alunos de escolas públicas e particulares acerca de suas influências na escolha do vestibular apontou que os pais, seguidos dos colegas, outros familiares e professores eram os maiores influenciadores na escolha da futura profissão.

Essas influências também foram retratadas pelos nossos entrevistados, o que nos permite uma análise acerca de como as identidades herdadas podem tangenciar, no sentido de interferirem diretamente nas escolhas profissionais, sob forma de incentivo ou de desestímulo diante das atividades pretendidas (DUBAR, 1991).

A minha esposa, às vezes, ela me incentivava porque achava que eu levava jeito. Na escola, eu sempre ficava na sala ensinando os colegas, então, ela achava que eu poderia ser um professor também. Ela fez o Normal Médio e me incentivou muito. (Professor Antônio)

Com exceção do professor Antônio, cuja esposa já havia feito o Normal Médio, os demais depoimentos contemplados foram tidos por nós como desestimulantes e apontaram para uma visão negativa do magistério por parte dos grupos de referência.

As transcrições dos professores revelaram duas tendências envolvendo as representações da docência por parte dos grupos de convivência. A primeira considerou a escolha profissional no tocante às implicações econômicas e o status social da atividade docente no Brasil, atribuindo-a a um papel feminino, portanto, não indicado

para homens, o que conforme Carvalho (1998, p.03), expõe õas transformações nos significados sociais atribuídos à docência nas séries iniciaisõ

[O pai] Ele já ficou com raiva,dizia que não era curso de homem, que professor não ganhava bem e não tem status nenhum. Até porque, na família da minha mãe existiam muitos médicos e advogados (Professor Carmelo)

A preocupação maior da minha mãe era com minha profissionalização. Ela achava que como professor essa questão financeira não me daria retorno satisfatório,tanto que ela dizia: *meu filho, passar quatro anos na universidade para ganhar pouco, ser professorí todo mundo reclama.* (Professor Cleyton)

A segunda, envolveu especificamente a representação do professor dos Anos Iniciais ancorada numa concepção diferenciada da atividade dentro do grupo profissional, indicando sectarizações.

Achei estranho, porque, apesar de meu ciclo de amizades ter professores, as pessoas estranharam eu ir pra Educação, sobretudo, pra Pedagogia. Porque eu acho que há uma ideia ruim coletiva deles mesmos do que é ser professor nessa fase. (Professor Cleyton)

Como eu ia explicar que um cara que queria ser jogador de futebol, ou professor de Geografia, foi fazer Pedagogia? Geografia é uma coisa, Pedagogia é diferente. (Professor Antônio)

Eu acho que o problema podia até nem ser o fato de ser professor, mas onde eu queria ser professor . (Professor Carmelo)

As duas variáveis encontradas nos discursos acima chamaram nossa atenção por refletirem uma concepção diminuta do magistério enquanto atividade profissional, em termos de status, reconhecimento financeiro e social. Especificamente, ressaltamos os distintos enfoques reservados ao professor de Letras ou Geografia, quando comparado ao de Pedagogia.

A esse respeito, Dubar (2012), com base em Hughes (1958), considerou existir uma série de representações no interior do mesmo grupo profissional. Para o autor, elas surgem não apenas a partir de relações interpessoais e profissionais, como também, são influenciadas pelo nível de complexidade e especialidade exigido à atuação profissional, criando uma segmentação interna.

Assim, a organização social das atividades não seria orientada apenas pela identidade profissional, mas pautava-se numa divisão de tarefas, com base na *expertise* de cada um e nas relações de poder estabelecidas, com implicações recíprocas entre os participantes (DUBAR, 2012). Nesse sentido, entendemos que um grupo profissional pode até sustentar uma identidade modelo, mas essa não representaria, necessariamente, os conflitos das relações desenvolvidas nas rotinas de trabalho.

Eu acho que a Pedagogia ainda tem um aspecto de cuidar que deixa muita gente com um pé atrás (Professor Antônio).

Eu percebo isso ainda hoje quando chego ao local, eu digo sou professor. Eles: *Ah de que disciplina?* Não, eu sou da Educação Básica trabalho com anos iniciais. *tu trabalhas com criança?* Digo: *é, eu trabalho com Educação Infantil!* Eu percebo um olhar de estranheza das pessoas e muitos perguntam, *por que você foi ser professor de crianças tão pequenas?*. (Professor Cleyton)

Os relatos apontam para a existência de atribuições diferenciadas ao magistério, que variam conforme o nível de conhecimento específico, o que, supostamente, colocaria as licenciaturas num patamar superior em comparação à Pedagogia. Isso pode ter a ver com o fato do campo ainda ser tomado pela perspectiva dos cuidados higiênicos como uma oposição a perspectiva da profissionalidade (BRZEZINSKI, 2002).

Sobre essa questão, Arroyo (2009) advoga que essa divisão seria ratificada na medida em que o magistério parece ser subdividido pelo próprio docente. Nesse sentido, quando alguém nos pergunta o que somos e respondemos professor, professora, logo nos perguntará: *-de que área?* Isso se nós mesmos não nos adiantamos e respondemos logo: *-sou professor de história, matemática...* (ibidem, p.84).

Portanto, entendemos que foi no sentido da ruptura com alguns construtos sobre o magistério, que os professores firmaram suas identificações,

Eu resolvi fazer Pedagogia porque me identificava com os alunos menores [...] Eu fiz vestibular no meio do ano. Fiz e entrei. Eu comecei a estudar e meu pai passou bem um ano sem falar comigo direito, era só: *oi, bom dia!*, e a gente morava na mesma casa! (Professor Carmelo)

Eu disse assim, ganha pouco quem não se especializa, não procura outros campos, não investe na sua formação. (Professor Cleyton)

Eu não me vi na condição de olhar pro curso e dizer esse curso não vai me dar dinheiro!, porque, quem estava onde eu estava, já era bom demais. (Professor Elias)

Os depoimentos acima apresentam a identidade enquanto um processo de atribuição, cuja pertença pode ou não ser internalizada, indicando uma ruptura com a outorga, a partir de uma construção de "si mesmo com palavras diferentes das categorias oficiais utilizadas pelos outros" (DUBAR, 2009, p. 14).

Assim, tais rupturas também podem ser compreendidas como parte de um processo de construção de identidades profissionais, tanto por se configurarem num afastamento dos grupos de referências, quanto por denunciarem arranjos que influenciam necessariamente no processo de construção das identidades para si. Mas elas não as determinam mecanicamente nem as fixam de uma vez por todas (DUBAR, 2005, p. 145).

Ao finalizarmos essa seção que teve como foco privilegiado evidenciar elementos de aproximação dos nossos entrevistados com o magistério, pudemos tecer algumas considerações. Conforme Tardif e Raymond (2000), a opção pelo magistério pode ser desencadeada pela influência familiar, experiências escolares, fatores socioeconômicos, oportunidades. Entendemos que os relatos apresentados aqui também abrangem esses tópicos.

Em relação às influências familiares, com exceção do professor Carmelo, elas não se fizeram sentir com tanto peso no processo de aproximação e identificação dos professores com o magistério. Em contrapartida, foi na socialização secundária, incorporada nas lembranças escolares significativas, que deram início a um processo mais nítido de pertença e projeção profissional, principalmente, na figura marcante de professores com quem o estreitamento de laços oportunizou identificações.

Tal contexto nos aproxima da ideia de que ensinar [...] é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos (TARDIF, LESSARD, 2005, p. 150), o que coloca a docência num patamar privilegiado de construções identitárias, quando envolvem processos de identificação profissional de futuros professores (ARROYO, 2009).

Contudo, nas trajetórias aqui analisadas, com exceção do professor Carmelo, os demais entrevistados não tenderam suas inclinações profissionais para o magistério no âmbito da Educação Infantil e Anos Iniciais, o que nos colocou a perspectiva de que, às vezes, as opções profissionais podem ocorrer em virtude de outras contingências.

Esse pode ser o indicativo de que os processos de escolha da profissão podem estar inseridos num cenário muito mais complexo, em que outros condicionantes sobrepõem as verdadeiras inclinações, como fatores socioeconômicos que incidem nas oportunidades ou na falta delas (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Mas, uma vez que as identidades estão em constante fluxo (BAUMAN, 2005; HALL, 2011), acreditamos que o período de formação seja um momento em que novas reflexões podem ser geradas, e assim, outras apropriações feitas. Nesse sentido, cientes de que toda formação profissional tem consigo o objetivo de habilitar mediante apreensão de saberes indispensáveis ao seu exercício, acreditamos ser possível que durante a graduação, outros mecanismos de mutação entrem em cena, o que implicaria numa identificação com a nova atividade.

É com base nesse pensamento a próxima seção tratará sobre a trajetória acadêmica dos entrevistados, cujo objetivo maior é identificar, no âmbito da formação profissional, experiências tidas como significativas na construção da identidade profissional docente.

6. A FORMAÇÃO INICIAL ENQUANTO LUGAR DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

O período de formação é entendido como um momento ímpar no tocante à construção das identidades profissionais, por proporcionar uma apropriação dos sujeitos de elementos teórico curricular necessários à atuação (TARDIF, 2002). Acreditamos que tal importância resida no âmbito do estreitamento dos laços de pertença, possibilitados pela imersão no campo dos saberes, dos interesses comuns e nas formas de organização que caracterizam os grupos na esfera do trabalho.

Nesse sentido, temos que a análise das experiências trazidas pelos nossos entrevistados durante a graduação em Pedagogia possibilita um entendimento mais aprofundado sobre a formação de suas identidades docentes, em que pese ser esse um ambiente intencionalmente formador e mediatizador de interações, reflexões, tomadas de posição e conhecimento do magistério.

Por isso, tais lembranças foram aqui consideradas no sentido de desvelarmos elementos presentes nesse processo e que possibilitaram pontes entre a identidade pessoal/social e a identidade profissional. Mais do que outra coisa, interessa-nos compreender quais sentidos foram atribuídos a esse momento, em termos de como eles interferiram ou não nas construções identitárias profissionais dos professores analisados.

E, mediante as respostas ofertadas, quatro categorias se destacaram: na primeira intitulada *um estranho no ninho* reunimos os relatos acerca das primeiras impressões na graduação. Nela os professores ressaltaram os estranhamentos que contrapõem culturalmente a opção de homens pela docência; *a influência relação com os formadores*, na qual destacamos a convivência formada por professores e colegas, que fortaleceram o sentido coletivo de grupo docente; *a influência do campo de estágio*, momento em que os entrevistados alegaram ter os primeiros choques de realidade; e, *a influência da Formação Continuada*, por entendermos que a identidade profissional está em contínua mudança.

Ressaltamos a inexistência de uma hierarquia nesses contextos. Eles podem ser aqui contemplados enquanto elementos complementares e que estabelecem interfaces entre

si, uma vez que indiciam relatos e impressões pessoais, em consonância com a cultura do grupo profissional docente estabelecida.

6.1 Um estranho no ninho

A entrada em um curso de formação profissional é vista como um início da aprendizagem dos elementos tidos como essenciais à atuação na área pretendida (TARDIF, 2005). Além do que, em se tratando de formações identitárias profissionais, o momento é fecundo em experienciar situações exigindo dos sujeitos posicionamentos, que podem resultar em aproximações ou distanciamentos com a opção desejada (DUBAR, 2005).

Assim, ao se reportarem aos primeiros contatos com a sala de aula na graduação, os professores pesquisados evidenciaram alguns estranhamentos de gênero. A partir das respostas, pudemos apresentá-los sob dois aspectos. O primeiro em razão da proporção numérica entre homens e mulheres em sala de aula; o segundo pela evidente uma tensão criada em torno da opção masculina por um curso de formação para o magistério.

Deixa eu ver por onde começo, acho que o primeiro dia foi mais marcante. Lembro que tinham quatro outros colegas. Mas eram cinquenta e poucos alunos, cinquenta de dois, acho. Existiam quatro homens e três conseguiram se formar, um desistiu. (Professor Cleyton)

A faculdade foi tranquila. No meu primeiro dia, tinham cinco homens na sala e eu não tive dificuldade. Apesar de dentro de casa eu ser muito dominado pelo meu pai, fora de casa eu era diferente, eu tinha mais coragem. (Professor Carmelo)

Dessa fase lembro das apresentações e dos olhares cabulosos, achei ridículo isso. A própria turma dizia que o curso era dominado por mulheres. Era chato, mas eu tava bem resolvido sobre o que eu queria estudar. (Professor Elias)

Me lembro de piadas, mais por parte das meninas. Por parte dos professores não. Por parte das meninas tinha *vocês são os bem-aventurados, vão reinar entre as mulheres!*. Eu ficava todo errado, porque já não era o curso que eu queria e ainda com isso. Eu me perguntava: será que eu vou terminar isso? (Professor Antônio)

Conforme anteriormente mencionado, pesam sobre a atividade docente estereótipos sectarizantes de gênero, deixando as figuras masculinas com a impressão de estarem fora de contexto (CARDOSO, 2007). Entendemos que tais estranhamentos ocorram em

virtude de uma ruptura com a tipificação identitária atribuída ao magistério, o que nos leva a refletir acerca de como as identidades sociais encontram penetração nas representações profissionais, e de como esses fenômenos refletem nos processos de construção de identidades docentes.

Eu acho que na cabeça das pessoas as coisas ainda são muito divididas. Eu tiro pelo meu pai. Parece que o mundo ainda se divide em coisas de homem e mulher, quando na verdade, eu acho que isso já se foi faz tempo! (Professor Carmelo).

Eu acho que isso também é por conta da escola mesmo. Eu não lembro de ter tido professor na infância, só professora. Isso querendo ou não influencia, né! (Professor Cleyton)

Os depoimentos acima refletem como as identidades sociais transpassam cotidianamente as representações profissionais que temos. Elas nos chegam a partir de instâncias envolvidas nas formações de identidades, como a família e a escola. Sobre essas ocorrências, Andrade e Barros (2009) acreditam que elas revelam um ranço de antigas concepções sociais da divisão do trabalho, a partir dos aspectos biológicos e de construções de gênero.

Elas estão inseridas no âmbito das dinâmicas e das influências de identidades sociais nos segmentos da vida profissional, como no caso do magistério, a partir de elementos binários, numa oposição classificatória homem/mulher, em termos de forte/fraco, razão/emoção, ciência/cuidados.

Tem-se, por exemplo, como paradigma, dentre outros postulados, que a mulher tem mais inteligência emocional e atenção difusa e que os homens são mais inteligentes em questões ligadas à razão instrumental lógica, e sua atenção focada em poucos assuntos por vez. As primeiras seriam mais aptas às ciências humanas e os segundos às ciências exatas e da natureza (ANDRADE; BARROS, 2009, p.91).

Contudo, ressaltarmos que tal fenômeno não é exclusivo da área educacional. É comum encontrarmos depoimentos dessa natureza nos discursos de homens que ingressaram em profissões tidas historicamente como redutos femininos, a exemplo da Enfermagem, do Magistério, Serviço Social e Nutrição (PINTO; CARVALHO; RABAY, 2014; SAPAROLLI; 1997).

E, embora estejamos imersos em um período de desconstruções e descentramentos, antigas e novas identidades tendem a se confrontar nesse percurso (HALL, 1997, 2011). Pois, o processo de construção de identidades envolve também relações de poder e de representação social que clivam o papel na esfera produtiva reservada a homens e mulheres (LOURO, 1997; 2000).

A força de tais relações foi ratificada na pesquisa de Pinto, Carvalho e Rabay (2014). O trabalho evidenciou a influência de elementos de gênero nas escolhas profissionais realizadas por alunos do Ensino Médio. Ele apontou que parte expressiva das alunas pesquisadas voltaram suas escolhas para cursos que tinham suas identidades sociais relacionadas aos cuidados, como Fisioterapia e Enfermagem na área de saúde ou Pedagogia e Serviço Social, em Humanas.

Na direção oposta, os estudantes homens aproximaram-se massivamente das tecnologias, na área de Exatas, o que revela que as escolhas profissionais também envolvem uma série de representações que acabam por direcionar, ainda que não definitivamente, as pertencas com foco em aspectos de aceitação social.

Verificou-se que a naturalização das relações de sociais confere às mulheres qualidades feminilizadas que as desviam dos caminhos profissionais tecnológicos e científicos. Do mesmo modo, as qualidades masculinizadas instigam os homens a seguirem carreiras que condizem com tais características. (PINTO, CARVALHO, RABAY, 2014, p.246)

Diante dos contextos apresentados, é pertinente o desconforto dos professores entrevistados frente às estruturas culturais que atribuem de identidades (HALL, 1997). Tal afirmação considera o fato de que ãnunca sei quem sou a não ser pelo olhar do Outroö (DUBAR, 2005, p. 135). Assim, entendemos que o delineamento de uma identidade profissional está amparado na relação que o sujeito estabelece consigo, enquanto ser ativo nos processos de identificação, e com o Outro, enquanto testificador de sua competência para tal.

Considerando os depoimentos narrados, indiciamos a existência uma barreira inicial a ser cruzada por estudantes do sexo masculino que ingressam em cursos tidos como femininos, centrada na suposta desconfiança de que não estariam aptos para tal. E, embora partamos do princípio de que os sujeitos podem refutar ou não pertencas atribuídas, os dados apontam que essa dinâmica deixa repercussões em suas trajetórias.

Você tem que entender que na época, eu acho que eu tinha uma visão mais fechada. Aí, escutar aquele *mimimi* era muito chato! Parecia que comigo era diferente, pra testar se eu conseguia fazer igual, ou melhor, sei lá. Pode até ser impressão minha, mas me incomodava, aí, eu sempre procurava fazer melhor mesmo. (Professor Antônio)

Sempre tem aquelas figuras que implicam em sala de aula. Outras, nem tanto. Então, fui costurando isso, fazendo aproximações com umas pessoas legais, mas sempre me impondo o respeito. Quando começavam a comparar ou fazer alguma piada, eu já fechava a cara, mostrava que não dava cabimento, mas depois isso passou. Acho que foi só um estranhamento dos primeiros contatos. (Professor Cleyton)

Os depoimentos dos professores Antônio e Cleyton denotam um jogo de poder delineado em alguns conflitos relacionais desenvolvidos em salas de aula, e que envolveram demarcações de espaços identitários entre eles e suas colegas, numa postura de afirmação diante da diferença. Tal contexto nos aproxima da ideia de que a identidade é um grito de guerra usado em uma luta defensiva: [...] um grupo menor (e por isso mais fraco) contra uma totalidade maior e dotada de mais recursos (e por isso ameaçadora) (BAUMAN, 2005, p.83).

Entretanto, sendo a identidade uma representação ilógica de inúmeras pertencas do sujeito, é comum que contraposições coexistam dentro dos arranjos formados. O que implica dizermos que esses sujeitos não se constroem como seres sociais, vinculando-se apenas a um discurso, mas se relacionam com diversas forças sociais e discursos, por vezes, conflitantes, que orientam seu agir (ANDRADE; BARROS, 2009, p.100)

E, embora tenham se ditos incomodados com a atitude das colegas no tocante aos preconceitos de gênero, entendemos que os professores Antônio e Elias indiretamente também protagonizaram uma divisão, a partir do mesmo elemento dentro de seu grupo, ressaltando uma ambivalência.

Lá na Fafire tinha no primeiro período, eu e mais dois homens... bem, um era homossexual, Arlindo, hétero, e eu. (Professor Antônio)

Realmente na minha turma de 60 alunos 56 eram mulheres, 02 homossexuais assumidos, eu na condição de hétero e o outro que a gente tinha dúvidas... [risos]. Então numa turma de 60, hétero só eu, então você já viu. (Professor Elias)

Os depoimentos dos professores acima ganham sentidos diferenciados, na medida em que se aproximam ou não de certas identidades sociais. Embora em outros momentos da

entrevista se coloquem contra qualquer esteriótipo sectário de gênero para o exercício do magistério, ao retratarem o grupo masculino, se aproximaram da noção de masculinidade padrão, que promove a afirmação de identidades heterossexuais em diferença às demais (CONNEL, 1995).

Situações semelhantes também foram citadas pelos professores Cleyton e Carmelo,

É estranho, sempre pensavam que eu era gay. (Professor Carmelo)

No princípio, acho foi por curiosidade delas mesmo. E como sou gay, talvez fosse por isso. Só depois que eu comecei a refletir e pensei: meu Deus, esse povo ainda se preocupa com essa leseira? Mas depois eles se acostumaram, eu acho. (Professor Cleyton)

Nesse aspecto, destacamos novamente a pesquisa de Rabelo (2013) que relatou que dentre os tipos de preconceitos mais recorrentes na relação entre magistério e homens, a homofobia ocupa o primeiro lugar. Para a autora, isso ocorre em virtude da ideia recorrente dentro do meio educacional de que o curso de Pedagogia seria uma escolha desse grupo, o que colocaria sob suspeita qualquer homem que opte pela atividade.

Isso se torna evidente em entrevistas, questionários e outras situações: no Rio de Janeiro, por exemplo, ouvimos declarações preconceituosas até mesmo por parte dos setores administrativos da educação, insinuando que só havia professores homossexuais nesse segmento (RABELO, 2013, p. 914)

Essas reações são tidas como previsíveis no entender de Sousa (2015, p.19), visto que, "há uma convenção de que educar/cuidar de crianças é uma atividade feminina e não masculina, é compreensível que quando homens optam pela docência com crianças sejam vistos como sujeitos desviantes, que fogem ao padrão socialmente estabelecido".

Diante dessa realidade entendemos as falas dos professores citados não como expressão puramente preconceituosa, mas como uma tentativa de diferenciação identitária dentro de um contexto de formação estigmatizante, em que precisaram fincar fronteiras diante dos olhares externos conferidos. Nesse sentido, alguns depoimentos deixaram transparecer estratégias identitárias afirmativas.

Foi um momento em que eu refleti se era o que eu queria, em dar continuidade ao curso, então, eu passei a jogar Futsal na Faculdade. (Professor Antônio)

[Sobre preconceito] Acho que não sofri isso diretamente porque sempre fui politizado, fiz parte do Diretório Acadêmico, era ativo na universidade, então, o preconceito não era personificado em mim. (Professor Elias)

Para Goffman (1988), diante de situações em que pesam estigmas sobre os sujeitos, uma das possibilidades de inserção no grupo seria a criação de desvios que pudessem minimizar más impressões. Entendemos que nos casos acima analisados, para fugirem de rotulagens, os professores se aproximaram de esferas socialmente marcadas pela presença masculina como o futsal e a política.

Ainda no contexto das narrativas que envolveram o conjunto dos quatro pesquisados, foi dada atenção aos trechos que relataram a maneira com que os demais colegas de outras licenciaturas estabeleciam relações com estudantes do curso de Pedagogia, no tocante a representação de sua identidade profissional, no âmbito das demais licenciaturas.

O próprio estigma do curso de Pedagogia, ele já existe como um curso inferior, vulgarmente como um curso de "cortar e colar, papel e tesoura". Então, meus grandes embates dentro da Universidade eram pra tentar tirar essa imagem do curso (Professor Elias)

Rapaz, isso era outra coisa que me deixava indignado. Eu lá estudando Filosofia, Psicologia e num sei mais o quê, e o povo me questionando sobre se eu aprendia "tesourinha 1 e tesourinha 2" (Professor Antônio).

Porque uma coisa é a representação de você ser professor de Letras, Matemática. Isso é menos questionável, e outra é Pedagogia. (Professor Cleyton)

Os fragmentos acima evidenciam conflitos pautados na representação da formação profissional dos professores dos Anos Iniciais. Os depoimentos retrataram a imagem de um curso socialmente concebido enquanto reduto doméstico, cuja aprendizagem instrumental é, por vezes, tida como pouco relevante e atrelada a simples cuidados, o que gerou instabilidades entre os pesquisados.

Entendemos que os elementos representativos de uma atividade, em termos do status e do prestígio que ela ocupa perante as demais, produzem impactos diretos no nível de apropriação e envolvimento de seus profissionais nos processos de (re)construções de suas identidades.

Os depoimentos dos professores denotam que o desconhecimento da profissionalidade exigida para a atuação em salas de aulas com crianças promove uma espécie de rebaixamento da formação do pedagogo, quando em comparação com as demais licenciaturas, o que entendemos, pode afetar os construtos identitários e até mesmo a opção pela sala de aula.

Para Monteiro (2005), o conflito ora evidenciado considera o próprio objeto do curso, por vezes não tão claro, o que repercute na construção de identidades profissionais, cuja formação estaria marcada por uma õpseudo-identidadeö. Dessa maneira, õo curso de Pedagogia foi ocupando lugar periférico no contexto das licenciaturas, já consideradas periféricas no elenco dos demais cursos superiores, por serem vistas como cursos de segunda categoriaö (ibidem, p.348).

Diante das análises realizadas, entendemos que os conflitos envolvendo a presença de docentes do sexo masculino não se encerram na sua opção profissional. Elas continuam dentro da formação inicial e envolvem elementos representativos de gênero que acompanham não apenas a trajetória dos sujeitos, como também a do próprio curso, indicando conflitos inerentes aos processos de demarcação de identidades e de afirmações mediante as diferenças.

Isso ratifica a ideia da identidade enquanto õproduto de uma interseção de diferentes componentes, de discursos políticos e culturais e de histórias particularesö (WOODWARD, 2009, p. 38). Sendo assim, na medida em que expuseram suas dificuldades de articularem atribuições e pertenças, os professores pesquisados indicaram ambiguidades e estratégias de afirmação de Si, o que delineia que as estruturas de sustentação das identidades não segue linearidades, antes, possuem contornos permeáveis e fluídos (BAUMAM, 1999; 2005)

6.2 A influência da relação com os formadores

Ainda no tocante às lembranças significativas, novamente a figura dos professores-formadores e suas práticas foram privilegiadas no conjunto dos elementos que marcaram as experiências de construção identitárias dos sujeitos durante a graduação.

Contudo, em relação a esses, ressaltamos que as experiências foram lembradas com menos nostalgia, quando comparadas àquelas oriundas das lembranças escolares. Elas estiveram como foco relatos de experiências tidas como positivas ou negativas, sob forma de críticas ou elogios, estabelecendo nítida relação entre elementos a serem ou não incorporados às identidades profissionais em processo de constituição, que marcaram as ambivalências contidas em suas trajetórias acadêmicas

A análise das entrevistas apontou para a tendência dos entrevistados de dividirem suas experiências entre dois conjuntos formados pela convivência com os mestres, congregando experiências tidas como positivas ou negativas, que colaboraram no processo de reflexão, amadurecimento e configuração de identidades para o exercício da atividade.

Ressaltamos, porém, que nem sempre essa classificação esteve orientada pelos mesmos princípios. Contudo, optamos em apresentá-las nessa configuração, a partir de elementos comuns aos entrevistados, embora consideremos que tais atributos levaram em conta um olhar particular dos pesquisados acerca das relações estabelecidas durante suas trajetórias.

Assim, no conjunto formado pelas experiências positivas tivemos os seguintes depoimentos,

Quando eu entrei no curso de Pedagogia, eu tive a sorte de ter uma professora muito, muito, muito boa, articulada, responsável, tinha compromisso mesmo. Eu conversava muito com ela. (Professor Cleyton)

Tive aula com uma professora na época. Ela era extremamente comprometida com seu trabalho, dedicada, aulas muito boas. Ela me inspirou em muitos aspectos que trago comigo hoje (Professor Carmelo)

Tive um professor de Filosofia, até hoje me lembro dele. A forma como ele apresentava as questões, a turma ficava compenetrada. Ele era massa, muito bom, de uma delicadeza com os alunos. Saía da aula querendo ser assim. (Professor Antônio)

Deixa eu ver, acho que a professora de metodologia da Língua Portuguesa me deixou bem à vontade. Aprendi muito sobre o processo de aprendizagem e de como ler para crianças. Lembro que me dediquei muito a adquirir conhecimento naquele contexto. (Professor Elias)

Os discursos transcritos estão perpassados não apenas por elogios aos aspectos técnicos empreendidos em sala de aula, como a didática, o comprometimento, o

profissionalismo, como também, aos aspectos subjetivos da relação, expressos na delicadeza, atenção, conversa. Entendemos que esses elementos tão marcantes na figura do profissional que se quer ser, desenvolve um sentimento de aproximação e identificação, promovendo uma apropriação de valores e de posturas profissionais a serem imitadas.

De acordo com Nóvoa (2009), a docência enquanto atividade relacional está para além de aplicação de técnicas. Nesse sentido, *ser professor* também significa um comprometimento afetivo e ético com aqueles que são o foco o ato educativo, o aluno.

Ora esta relação ,a qualidade desta relação),exige que os professores sejam pessoas inteiras. Não se trata de regressar a uma visão romântica do professorado (a conceitos vocacionais ou missionários). Trata-se, sim, de reconhecer que a necessária tecnicidade e cientificidade do trabalho docente não esgotam todo o *ser professor* . E que é fundamental reforçar a pessoa-professor e o professor-pessoa (NÓVOA, 2009.p.13)

Diante disso, podemos dizer que as experiências relatadas envolveram uma dialogicidade, em que foram contemplados não apenas o nível de conhecimentos técnicos, como também, os relacionais. O que nos faz deduzir que a formação de identidades profissionais não se configura exclusivamente na aquisição de saberes instrumentais. Antes, se situa no patamar das relações e interações que ratificam uma escolha (DUBAR, 2005; TARDIF, 2002).

Essa prerrogativa foi confirmada quando no segundo conjunto de respostas, as experiências negativas tiveram como parâmetro avaliativo críticas lançadas pelos entrevistados ao tipo de relacionamento interpessoal dos mestres e a postura profissional apresentada diante dos estudantes.

Poxa, tem gente que marca mesmo, mas de forma ruim. Acho que só tive um ou dois que eu digo que jamais gostaria de seguir, ou mesmo ser colega de profissão. Gente que um tinha bom discurso e pouco envolvimento. Parecia que tava fazendo favor, não se preocupava em tornar a jornada interessante. Às vezes, o assunto era até legal, mas a aula era desleixada. (Professor Carmelo)

Eu sei que existem professores e professores. Mas alguns fazem questão de não serem agradáveis, sei lá, é como se não quisessem realmente tá ali, entende? Não fazem questão de interagir. (Professor Antônio)

Assim, eu não posso dizer que todos foram perfeitos, mas sempre tem aqueles que deixam muito a desejar. Acho que eles não se identificam mais com a educação e tão ali pra formar futuros professores, imagine! (Professor Cleyton)

Ao relatarem experiências no âmbito da relação professor-estudante, os professores acima fizeram alusão direta ao trabalho desenvolvido pelos mestres em sala. Embora não fique claro o que os entrevistados consideram *agradável* ou *interessante*, subjaz a ideia de que a forma com que os professores dissociam seus discursos teóricos das práticas introduzidas em sala de aula repercute em termos de um afastamento.

Coincidentemente, os três relatos denotam um descompromisso ou uma possível falta de identificação do formador com a sala de aula, o que repercutia no seu comprometimento, no tipo de aula ministrada e no ambiente de insatisfação criado em torno disso. Sobre esse aspecto, Dubar (2012) pontua que o trabalho e o trabalhador estão diretamente conectados, um operando diretamente no outro, na medida em que se *õ*onstrói a própria identidade profissional mediante o percurso de atividades *õ* (ibidem, 355).

E, foi exatamente nesse reflexo que o professor Antônio embasou sua maior dificuldade na graduação.

Com o passar do tempo na faculdade, no primeiro semestre eu já tive um impacto muito grande em relação a uma professora de Metodologia Científica [...]essa professora me chamou de enrolão, ela disse que eu era um aluno enrolão[...] Não era que eu fosse enrolão, mas eu tava era enrolado!! [risos!]enrolado com conteúdo, totalmente novo,essa questão de pesquisar em livro, internet,e eu não tinha essa facilidade, né? eu era de escola pública, não tava acostumado à essa realidade. (Professor Antônio)

O depoimento do professor Antônio se inscreve num tipo de experiência que marca uma trajetória estudantil. Ele relata as dificuldades de se estabelecer a confiança e o respeito entre discentes e docentes, num processo de aprendizagem marcado por uma limitação pessoal e uma atitude autoritária. Para Freire (1998) esse tipo de atitude subjuga e exclui, destituindo o sujeito de seu processo de conhecimento.

Nesse sentido, as falas expressas pelos pesquisados apontaram para tensões pertinentes aos processos de construção da identidade profissional, com foco nas interações em sala de aula, abrindo margem para reflexões acerca dos sentidos atribuídos à própria docência.

Acreditamos que a figura do formador, enquanto elemento chave nos processos de reflexão e projeção de uma identidade profissional em curso, influencia diretamente na composição das estruturas de articulação os saberes dos estudantes. Exemplos representativos costumam exercer influências saudáveis, em que os vínculos de respeito e admiração construídos perduram toda carreira de ambos os docentes.

Entendemos que nisso consiste, como afirmam Tardif e Lessard (2005), a gênese do trabalho docente, e que não pode ser mensurado em termos de quantificação ou de simples transmissão de conteúdos. Dessa forma, estaria situado numa linha tênue que envolve a ação de humanos sobre humanos, em que as emoções e aspectos subjetivos diversos ganham espaço.

E, isso implica a noção de que cada indivíduo traz consigo seu próprio entendimento de mundo, limitações, experiências e afirmações que são envolvidos numa esfera de práticas educativas, o que gera uma perspectiva de trabalho e de formação docente extremamente heterogênea, do ponto de vista das identidades profissionais construídas.

Mas, longe de serem entendidas apenas pelo aspecto negativo, essas experiências também permitem a reflexão e tomada de posição, podendo ganhar outro direcionamento. Essa assertiva pôde ser vista, por exemplo, na forma com que o professor Antônio buscou desenvolver entre seus alunos, no âmbito da sala de aula, mecanismos que viabilizassem desde cedo a prática de pesquisa, como forma de instigá-los e diminuir possíveis dificuldades no futuro

Dessa experiência eu levei muitas coisas. A primeira é tentar valorizar mais meu aluno. A outra é que hoje tenho uma aproximação mais legal com Metodologia, e não era obrigatório pra mim trabalhar com Metodologia com os alunos, poderia fazer outra coisa com eles na feira de conhecimento, mas aí eu disse não, vou trabalhar a partir com 5º ano, porque eles vão conseguir entender melhor lá na frente. Eu sei que os meninos nunca tiveram essa aproximação com a metodologia e que a maioria dos trabalhos era feito pelos professores, mas eu fazia de tudo pra que eles falassem ao máximo e entendessem tudo, procurava valorizar o que conseguiam construir.
(Professor Antônio)

O professor Elias também justificou algumas práticas tendo por contributo suas experiências. Ele disse que adotou em suas turmas um dia específico da semana para trabalhar temas transversais, a partir de leituras realizadas coletivamente, tal qual vivenciou nos tempos de adolescente.

Da mesma forma como minha professora fazia no Arte Vida e como eu aprendi na faculdade. Esse contato com livro muda a vida. Na sexta é o dia do conto, minha turma debate coisas que muitos mais velhos ainda não viram. (Professor Elias)

Os depoimento acima evidenciam que experiências positivas ou não, promovem processos de reflexão, análise e identificação que se fazem sentir na configuração dos profissionais e em suas práticas, na medida em que essas guardam relação com tais contextos.

Temos que ao incorporarem práticas docentes de seus mestres, a partir de suas experiências e perspectivas pessoais, os professores Antônio e Elias estabeleceram pontes estruturantes de suas identidades profissionais. Para Pimenta e Lima (2005) essas construções apontam a formação como um momento de descobertas e apropriações nas quais as identidades profissionais podem ser experimentadas e projetadas.

Nesse contexto, "os estudantes escolhem, separam aquilo que consideram adequado, acrescentam novos modos, adaptando-se aos contextos nos quais se encontram. Para isso, lançam mão de suas experiências e dos saberes que adquiriram" (PIMENTA, LIMA 2005, p. 07). Portanto, os discursos ofertados apontaram a existência de uma apropriação por parte dos nossos entrevistados dos modelos profissionais desempenhados diante de Si e com quem compartilharam significados da profissão, tanto no tocante aos aspectos tidos por eles como positivos, quanto negativos.

E, ainda no âmbito das recordações do período, o estágio foi apontado pelos entrevistados como um dos momentos mais marcantes em termos de configuração e afirmação de suas identidades profissionais.

6.3 A influência do campo de estágio

Durante as entrevistas, os relatos de experiências no âmbito do Estágio Supervisionado trouxeram elementos reflexivos acerca de contributos dessa etapa na formação identitária profissional de nossos entrevistados.

A partir de Nóvoa (2001), entendemos o Estágio Curricular como um momento de aproximação dos licenciandos com o campo de atuação, proporcionando situações de articulação entre as aprendizagens teóricas, mediante práticas assistidas. No caso do magistério, especificamente, acreditamos que enquanto palco de pesquisa, o ambiente destacado propicia ao estudante em formação uma socialização com a atividade, mediante o desenvolvimento de relações, numa perspectiva de formação e investigação.

Além disso, por também se consubstanciar num campo de intervenção, permite aproximações e distanciamentos com a profissão, na medida em que o cotidiano é observado, refletido e intervindo, superando a mera instrumentalidade. Nesse sentido, a sua importância é ratificada por Buriolla (1999, apud PIMENTA, LIMA, 2008, p.62) enquanto momento privilegiado, onde a identidade profissional é gerada, construída e referida, a partir de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica.

Com base nessas afirmações, observamos que os relatos ofertados empreenderam um duplo movimento. Embora os entrevistados tenham enfatizado a importância do momento, creditando a ele uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional, apontaram também essa etapa como o maior fator de desestímulo para o ingresso na atividade docente. E, foi com foco dessa ambiguidade que realizamos as análises.

As primeiras observações repousaram no caráter pontual e com vistas ao cumprimento de carga horária empregado na atividade, conforme depoimentos abaixo.

Sala de aula era só aquele estagiozinho da faculdade, só de carga horária. Eu acho que a coisa deveria ter sido mais séria mesmo. Tinha gente que fazia mesmo, outros davam drible, entregavam relatório e pronto (Professor Antônio)

Porque no estágio eram assim, visitas muito pontuais, nem sempre dava pra se aprofundar, mesmo sendo importante na minha opinião. (Professor Ceyton)

Os relatos dos professores Antônio e Cleyton apontam para uma realidade antagônica nos cursos de formação. Ao entendermos que o estágio se configura como uma experiência também formativa, colaborando para que elementos teóricos da profissão ganhem maior materialidade, creditamos a sua parcela de contribuição nas aproximações entre futuros professores e a escola.

Portanto, contemplá-lo apenas como mero componente curricular nos parece uma visão reducionista da importância das interações e construções por ele oportunizadas, destituindo-o de sua finalidade. Em pesquisa desenvolvida acerca do papel do estágio na formação das identidades profissionais dos estudantes de licenciatura, Lima e Paes (2010) concluíram que, embora, a grande maioria dos pesquisados entenda que esse é um período de aproximações entre os aspectos teóricos e práticos da profissão, para 74% deles, suas experiências evidenciaram um distanciamento entre ambos, sendo inclusive tida como negativa para 49%.

Ainda de acordo com as autoras (ibidem), esses desencontros podem ser atribuídos não apenas à situação estrutural em que se encontravam as escolas-campo, mas também, à maneira com que as visitas eram conduzidas e refletidas por parte dos professores supervisores.

Esse dado se aproximou do relato do professor Antônio, cujo primeiro contato foi marcado por discursos desestimulantes desferidos pelos futuros colegas de atividade.

Quando eu era estagiário rolava muito rapaz, num vem pra essa área, tu é novo, isso aqui é pau de dar em doido! [...] Já aconteceu também de eu chegar numa escola e alguém dizer: você quer isso mesmo, porque só dá mulher, tu vai aguentar isso?. (Professor Antônio)

Esses fatores também foram evidenciados na narrativa do professor Eduardo e Carmelo.

Acho que dos professores que a gente conversava, 90% dizia que aquilo não prestava, mas não sabia fazer outra coisa da vida. (Professor Elias)

Lembro do estágio. Na minha época era mais complicado porque já me formei faz tempo. Era mais porque tinha muita professora antiga e que se achava a dona da escola, né! Então, eu chegava novinho, cheio de ideias. Era sempre um balde de água fria, desestimulante, às vezes. (Professor Carmelo)

O desapontamento exposto pelos nossos participantes revela um discurso desencorajador por parte dos pares, denotando aspectos da baixa autoestima e da desvalorização que acompanham o magistério. Eles se configuram uma representação negativa tanto do campo, quanto da atividade em si, tolhendo expectativas e gerando incertezas acerca da opção, pois concordamos que òe na escola e no diálogo com outros professores que se aprende a profissãoö (NÓVOA, 2011, p. 49)..

Entendemos que esse cenário certamente influencia nos processos formativos de futuros profissionais, dificultando aproximações. De acordo com Lima e Paes (2010), cerca de 24% dos estudantes se revelaram descontentes ou decepcionados com a atividade desenvolvida no âmbito dos estágios acadêmicos, o que nos leva a questionar o impacto dessas experiências nas identidades profissionais em formação.

Acreditamos que o estágio tenha como maior finalidade o preparo para uma transição mais suave entre a formação e o campo profissional. Assim, o prévio contato com atividades de pesquisa, planejamento, execução e avaliação, à luz de teorias estudadas e realidades encontradas na escola, ampliam a compreensão acerca da realidade do ensino e da função do professor, em termos de construção de sua identidade profissional.

Com isso, as habilidades requeridas ao exercício docente podem ser pensadas, testadas e reformuladas, sendo (re)construídas em parceria com professores mais experientes, que orientariam os jovens em suas atribuições (NÓVOA, 2001). Nesse sentido, concordamos que ãé preciso que os professores orientadores de estágios procedam no coletivo, junto a seus pares e alunos, a essa apropriação da realidade, para analisá-la e questioná-la criticamente, à luz de teoriasö (PIMENTA; LIMA, 2005, p. 14).

Contudo, alguns depoimentos analisados trouxeram outros indicativos. O professor Elias apresentou sua decepção, a partir da experiência compartilhada com os colegas de graduação e a formadora.

Debatíamos algumas dificuldades no campo, porque, meus colegas e eu estávamos fazendo o relatório de estágio e dando nossas impressões e sugestões para mudanças na realidade da escola. Aí minha professora disse: *mas, fazer o quê, educação é isso mesmo*. E ela é uma pessoa que eu tenho uma gigante admiração, mas eu achei aquilo de uma besteira tão grande, tipo, eu já não estava muito afim de ir pra sala de aula e aquela criatura dizendo que era aquela realidade mesmo, estava acabado? Acho que a turma toda deu ré e repensou (Professor Elias)

Entendemos que posturas como a acima relatada prejudicam a intencionalidade do estágio ãna compreensão da contribuição específica dos professores e na identificação da cultura profissional docenteö (NÓVOA, 2001, s/p). Sobretudo, por envolverem aqueles que deveriam tornar o processo de identificação mais acessível, com base num diálogo estimulante e com vistas a encontrarem soluções para dificuldades comuns ao grupo.

Especificamente, em se tratando de trajetórias masculinas no magistério, entendemos que essas ocorrências encontrem maior impacto na formação de suas identidades profissionais, por imaginarmos que possivelmente talvez essas incursões nos estágios se configurem numa das poucas oportunidades de estarem à frente de salas de aula, tendo em vista, as dificuldades encontradas para sua inserção.

Dessa forma, endossamos a relevância do estágio em razão de que, conforme apontado em Nóvoa (2001), muitas das dificuldades encontradas no desempenho profissional de professores estão diretamente relacionadas à ausência de experiências anteriores, no âmbito da formação, que lhes permitam uma maior propriedade para condução de suas práticas.

Sobre estagiar, bem, foi bacana. É claro que eu tive meus problemas. Era bem inseguro nos primeiros contatos. Assim, eu trabalhava com adultos, né!. Tem uma outra dinâmica, mas pouco a pouco, eu comecei a entender essa nova dinâmica, pesquisar. Porque acho que com crianças, a gente segue outro ritmo. (Professor Cleyton).

Para o professor Cleyton, as dificuldades iniciais dos primeiros contatos residiram no afastamento das dinâmicas anteriormente vivenciadas por ele Educação de Jovens e Adultos, levando-o a pesquisar elementos desse novo contexto. Nesse sentido, ressaltamos a pertinência de executar ações orientadas, permitindo uma aproximação do estudante da licenciatura do saber-fazer e da cultura identitária profissional docente, com vistas à reflexões acerca de suas atribuições (NÓVOA, 2011).

Isso oportuniza, de acordo com Tardif (2002), uma articulação entre saberes curriculares, profissionais, disciplinares e experienciais, no qual as trajetórias dos sujeitos envolvidos ganham também visibilidade. Assim, a formação no cotidiano das escolas permitiria aquisição de autonomia, orientada pela observação e supervisão de professores mais experientes, promovendo ãa integração de todos eles na cultura da profissãoö (NÓVOA, 2011, p. 02), delineando pertenças, entrelaçando identidades.

Desde o estágio, eu vi que prefiro os maiores porque já dá pra entender questões sociais, políticas. Aí, dá pra trabalhar legal e, assim, na minha história profissional, antes de chegar à faculdade eu trabalhei muito essa questão de Políticas Públicas. (Professor Antônio)

Acho que foi no estágio que eu vi que eu queria sala de aula com crianças mesmo. Teve uma vez que eles quase me endoidaram [risos!]. Saí pensativo mesmo, porque, era uma dinâmica diferente. Mas, no outro dia, em conversa

com a professora deles, me senti melhor, ela me deu toques, propôs coisa e me acompanhou, dando feedback. Achei fantástico, faço isso hoje quando recebo estudantes em sala de aula pra estagiarem. (Professor Carmelo)

Eu acho que cresci muito no estágio. Teve coisas boas e ruins. De uma coisa eu tive certeza: Educação Infantil definitivamente não era minha praia [risos!] (Professor Elias)

As colocações acima respaldam nossas afirmações, na medida em que os entrevistados destacam aspectos agregadores que incidiram identificações, oportunizando aproximações entre suas identidades pessoais/sociais com a identidade profissional.

Destacamos a fala do professor Carmelo, por ela apresentar o impacto dessa experiência, tanto na sua formação enquanto estudante, quanto na sua prática com estagiários, na condição de supervisor. Isso implica dizer que os elementos mobilizados no estágio, durante a formação inicial, serviram de lastro para sua atual concepção acerca de seu papel, frente a novos processos que ele também começou a orientar.

Contudo, não apenas a experiência na escola formal foi trazida à tona. Outros espaços educativos foram lembrados como fundamentais para referenciar as identidades profissionais dos pesquisados. Dessa forma, as trajetórias dos professores Carmelo, Antônio e Cleyton revelaram influências de experiências paralelas à escola tradicional, que também renderam afirmações.

O fato de ter trabalhado no SESI com formação profissional, com jovem adulto me ajudou muito. Eu comecei a visitar as instituições socioeducacionais. Fui me despertando, fui descobrindo o fazer pedagógico em outras áreas também. (Professor Antônio)

O meu primeiro estágio não foi em sala de aula propriamente, foi com o Projeto Juventude e Movimento. Era atividade extra-classe e a gente trabalhava com os alunos adolescentes. Pra mim foi legal, mas não tinha muito minha cara, eu queria mesmo era escola. (Professor Carmelo)

Fiz uma seleção de estágio no SESC e fui trabalhar na coordenação do SESC na EJA. Numa instituição privada que é o SESC, abriu muito meus olhos para muitas coisas que você não tem na escola pública. Eu consegui me instrumentalizar com discussões muito avançadas de educação, participava da reunião de planejamento dos professores, e isso foi me dando uma certa segurança pra atuar na minha profissão. (Professor Cleyton)

Os relatos acima fazem referência a alguns espaços, que junto à escola, estão inseridos em processos de formação de identidades profissionais. Atualmente, as Diretrizes

Curriculares do Curso de Pedagogia versam sobre a obrigatoriedade de 400 horas de Estágio Supervisionado, prioritariamente na Educação Infantil e Anos Iniciais⁸. Entretanto, sua composição curricular também abarca diferentes esferas formativas, para além da escola, e que compõem instâncias reflexivas não formais.

Nesse sentido, convém estabelecermos com base em Gohn (2005) o que entendemos por espaços formais e não formais. A autora citada defende por espaço formal podemos entender a esfera de ensino oficial, desenvolvida por escolas públicas ou privadas. Em contrapartida, a esfera informal ocorre de processos espontâneos ou naturais, ainda que seja carregada de valores e representações (ibidem, p. 100), podendo ocorrer nas mais diversas instâncias como igrejas, centros comunitários, sindicatos, dentre outros.

Nos casos analisados, observamos que esse ambiente teve um papel relevante por permitir os primeiros contatos, experimentações, acessos e articulações com locais onde a educação também pode estar inserida. E, embora tais dinâmicas não ocorram dentro de uma estrutura normativa oficial, entendemos que os estágios nesses contextos ampliam para além dos muros da escola o caráter humanizante do magistério.

Além do que, permitiram aos entrevistados uma pluralidade de experiências envolvendo o ato educativo planejado. O que dentro do nosso contexto de pesquisa, também pôde ser considerado como propiciador de formação de identidades, na medida que a partir de tais contatos informais com salas de aula ou com a coordenação, suas identidades profissionais puderam ser ratificadas.

6.4 A influência da Formação Continuada

A formação continuada tem sido cada vez mais apontada dentro dos novos contextos de compreensão da construção das identidades profissionais docentes (TARDIF, 2002, 2005). Acreditamos que a pertinência de tal fato, para além de outras demandas, resida na necessidade recorrente de que o professor tome rédeas de sua formação, que ainda oscila, conforme mencionado, em processos de proletarização *versus* profissionalização (ENQUITA, 1991).

⁸ Alterações contidas na Resolução do CNE/CP n° 02, de 01 julho de 2015.

De acordo com Gatti (2008) as discussões sobre o conceito de educação continuada nos estudos educacionais não ajudam a precisar o conceito. Isso nos aproxima da noção de formação inserida no curso contínuo da carreira, não estando limitada à fase da graduação (TARDIF, 2002). Ela estaria ancorada num recorrente esforço de reflexão-ação do docente, a partir de envolvimento com novos conhecimentos e pertencimentos conectados ao seu campo de atuação, que proporcionam sua autonomia, segurança, práticas objetivadas e o entendimento crítico das realidades em que atuam.

Entendemos que elas estão inseridas em um contexto maior de pensar coletivamente e junto aos pares, estratégias que tornem sua prática mais humana, política e comprometida (FREIRE, 1998). Assim, aclaramos que esse processo compreende uma visão longitudinal de aperfeiçoamento, não estando, entretanto, caracterizado apenas por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim, por meio do trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e da (re) construção permanente de uma identidade pessoal (NÓVOA, 1992, p.25).

Nesse sentido, entendemos que a investigação acerca de como os professores lidam com a ideia de Formação Continuada, no tocante às suas expectativas e significações agregadas, introduzem elementos a serem pensados, dentro de suas dinâmicas de construção de identidades, ao longo das suas trajetórias. Tal afirmação reside na compreensão de que ela também pode se apresentar como uma forma de agregar elementos de identificação pessoal à identidade profissional, conforme exposto por Antônio.

Fiz uma pós assim que saí da faculdade em Gestão de Projetos Sociais. Optei porque passei muito tempo trabalhando na área com jovens drogados, antes e numa boa parte da graduação, então, já tinha intimidade naquilo. Como eu queria seguir trabalhando com esse público, quis aprofundar. (Professor Antônio)

A transcrição acima indica uma estreita ligação entre Formação Continuada e identificações particulares. Portanto, entendemos que nesse caso ela teve como maior contributo a aproximação entre aspectos biográficos e relacionais que estão imbricados nos processos de construção de identidades profissionais, conforme apontou Dubar (2005).

Essa dinâmica pôde ser observada também nas falas dos demais entrevistados. Ao tratarem sobre tema, eles deixaram transparecer que as escolhas e concepções acerca da Formação Continuada guardavam uma relação direta com suas próprias expectativas pessoais, o que ratifica a ligação entre as identidades pessoais/sociais com os direcionamentos profissionais realizados (DUBAR, 2005).

Bom, eu não demorei muito pra decidir. A princípio, fiz uma pós em Educação Infantil, mas isso ainda em noventa e nove, eu acho. E, muito tempo depois, outra em Educação Especial, que é onde atuo como coordenador atualmente, achei que era bom ter mais propriedade na área. (Professor Carmelo)

Eu terminei o curso de Pedagogia, fiz pós e emendei o mestrado em Formação de Professores. Eu acho que sempre me inquietei com essa defasagem toda, queria contribuir de alguma forma. (Professor Cleyton).

Ainda em relação aos relatos, observamos que eles estiveram primeiramente representados no enfoque de cursos de pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*, sob a justificativa de aprofundamentos na área em atuavam ou pretendiam atuar, e para preencher lacunas da formação inicial. Tal cenário pode indicar uma tendência desses professores em conceber esse tipo de formação dentro de perspectivas tecnicistas ou meritocráticas, conforme depoimento do professor Antônio.

Aí, como eu não queria ir pra sala de aula, pensei em continuar nessa área. Sem falar que se eu fizer concurso, isso conta, né?. A pós é sempre um diferencial na classificação. (Professor Antônio)

A preocupação expressa na transcrição acima evidencia elementos dentro de uma realidade social em que a identidade se dá também mediante atribuições e reconhecimentos externos, com ancoragem nos símbolos (WOODWARD, 2009). Cotidianamente, as regras de competitividade do mercado, inclusive o educacional, nos conduzem a comprovarmos nossas competências, mediante titulações que anunciam o tipo de conhecimento adquirido, vinculado a um status profissional agregado.

Contudo, outros espaços também foram reportados pelos entrevistados como seminários, congressos, livros, revistas e oficinas.

Quando tenho dúvida sobre algo, geralmente recorro à internet. Lá tem uns vídeos de autores renomados, eu vejo. Eu também procuro ler revistas na área, livros, um seminário, palestra. (Professor Elias)

Então, tudo que é curso que aparecia na universidade, uma palestra, um curso, oficina eu procurei fazer, então, pra mim foi tudo importante. O que eu visse, o que ajudasse na minha prática, eu procurei fazer pra me capacitar. (Professor Cleyton)

Desde a faculdade, eu me interessei em saber mais sobre os conteúdos, assim, coisas diferentes pra serem trabalhadas. Aí, eu vejo se posso fazer oficina, ou se tem alguma movimentação nesse sentido que encaixe nos meus horários e sempre vou (Professor Carmelo)

No contexto das respostas ofertadas, observamos que a idéia de Formação Continuada ainda está muito ligada aos aspectos teóricos, por meio de pós-graduação, palestras e seminários de uma forma generalizada. Entendemos nisso resquícios de elementos tradicionais que durante muito tempo desempenharam funções de transmissão de conteúdos e práticas entre os professores para o exercício do magistério (IMBERNÓN, 2009).

Entendemos que tais contextos guardem consigo um risco assumido, conforme nos alerta Diniz-Pereira (2010) de associarmos a idéia de Formação Continuada como sinônimo de titulações, destoando seu real sentido de crescimento pessoal/profissional, passando o docente a colecionar certificados [...] que podem significar um pequeno aumento percentual em seus já baixíssimos salários, mas que, geralmente, não trazem muitos ganhos para a melhoria de sua prática de ensino na sala de aula (ibidem, 2010, s/p).

Esse fato pode ser entendido considerando que, o que hoje chamamos de Formação Continuada já teve outras nomenclaturas e enfoques como reciclagem, capacitação, treinamento educacional, etc. Em geral, esses modelos institucionais envolviam o entendimento de transmissão de técnicas e conteúdos aos professores, mediante seminários, colóquios, oficinas, com vistas a melhorar sua atuação em salas de aula, mantendo um caráter puramente instrumental e generalizante.

A esse respeito, as formações ofertadas na Rede Municipal de Educação também foram lembradas. Atualmente, o artigo 62, da LDB/96 diz ser de competência da União, Distrito Federal, Estados e Municípios, em regime de colaboração, a promoção da formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

Contudo, embora reconheçamos nesses meios um esforço das entidades federativas em qualificar os docentes, os depoimentos indicaram para permanência de elementos

formativos puramente técnicos e reprodutivistas, o que coloca sob o risco a ressignificação pretendida.

Comecei a buscar muita coisa por conta própria. Tem a formação da Rede também que ajuda, mas nem sempre eu consigo por em prática, porque tem coisas que não são reais na minha sala de aula. (Professor Antônio)

Isso me mobilizou a fazer um investimento pessoal em uma formação paralela pra dar conta das especificidades, porque a Rede não dava conta. Eu procurei fazer uns cursos de ludicidade na Educação Infantil. (Professor Cleyton)

Depois de mais de vinte anos, já fui a tanta coisa e com tanto nome... Hoje sou bem mais crítico e seletivo no que eu quero ir, cansei de discursos, novos métodos, todo dia uma novidade na Rede. (Professor Carmelo)

As críticas contidas nos discursos indicam que quando a Formação Continuada é realizada de forma prescritiva e não situada, ela não produz aproximações e reflexões que impactem os processos constitutivos da identidade profissional. Não queremos com isso desmerecer tais mecanismos, mas atentar para o fato de que quando o processo não encontra significação nas atividades cotidianas coletivas, eles se tornam obsoletos e conduzem o docente a uma busca por conta própria de elementos que dêem conta de suas necessidades.

As falas transcritas externam ainda insatisfação com as constantes discontinuidades na política municipal de formação docente que, por vezes, não está em consonância com as expectativas do professor. E, entendendo a identidade como processo dinâmico de identificação mediante elementos de proximidade e pertença, compreendemos que essas falhas incorrem numa direção contrária, de distanciamento, conforme nos retrataram os professores Cleyton, Antônio e Elias.

O que, às vezes, eu acho engraçado é que quando os professores se adaptam a certa coisa, do tipo, a forma de avaliação por série ou ciclo, a Prefeitura vai lá e muda tudo, e tome formação no povo. (Professor Cleyton)

Eu vejo umas coisas muito tronchas por aí. Uma hora o negócio é computador, depois é projeto Lego, outra hora é robótica, e a gente fica nessa, correndo pra seguir a maré, porque a gente pode ser atropelado com tanta coisa na formação, quando pouco pode ser praticado. (Professor Antônio)

Eu acho assim, tem que ter? sim, claro. Mas o problema é como se tem. Veja, não adianta pra mim, me colocar pra ver uso de tecnologias, se na minha escola não tem nem copiadora e o sinal de internet cai o tempo todo, não é verdade? (Professor Elias)

Assim, advogamos no sentido de que as identidades profissionais se constituem de maneira relevante, dentro de contextos reais e específicos, problematizados conjuntamente, e onde o professor possa ter voz ativa nas ações, conforme reiteram Tardif (2002) e Nóvoa (2011).

E, diante das dificuldades expostas pelos professores, nos alinhamos a Gatti, Barreto e André (2011) quanto à permanência de uma visão externa às reais dificuldades encontradas no âmbito do sistema de ensino brasileiro, o que ocasiona, conforme acima relatado, uma possível resistência de muitos docentes a participarem ou refletirem a partir deles.

Sobre esse aspecto, Imbernón (2009) destaca que o cenário proporciona uma formação õtransmissora e uniforme, com um predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos, estejam onde estiverem, distante dos problemas práticos reais, com base num professor médio que não existeõ (ibidem, p.34-35). No caso específico do professor Elias, entendemos que as experiências vivenciadas produziram um efeito de afastamento e não de aproximação com a atividade proposta.

Já, já fui para algumas formações na Rede. Não vou dizer que foi de todo ruim, mas eu me cansei do blá, blá, blá. Era muita viagem pra pouca aplicabilidade, quero ver esse povo na minha sala de aula, com as dificuldades que eu enfrento; ali, meu filho, sou eu e Deus. (Professor Elias)

A frustração trazida no depoimento acima, conforme apresentou Nóvoa (2011), possivelmente ocorre, pois, eventualmente, os palestrantes e formadores desconhecem as dificuldades enfrentadas cotidianamente pelos professores nas escolas.

Chamou nossa atenção a expressão *sou eu e Deus*, proferida pelo professor Elias. Ao compartilharmos a idéia da relevância da Formação Continuada na configuração de identidades profissionais docentes, entendemos que ela também pode e deve ser realizada também nas instâncias mínimas em que se dão as relações de ensino aprendizagem, ou seja, dentro própria da escola (NÓVOA, 1997, 2001, 2011).

Entretanto, embora tenham explicitado suas críticas no tocante à formação recebida na Rede, não identificamos nos discursos, alusão aos contextos formativos dentro da própria escola em que atuam. Assim, inferimos que esses professores, conscientemente

ou não, acabam cometendo o mesmo equívoco, buscando por aprofundamentos externos, através de seminários, congressos, livros de maneira solitária, não destacando, ou pelo menos, não externando em suas entrevistas, a própria escola e os pares como parceiros nesse processo.

Essa afirmação tem por base o nosso entendimento de que os saberes e experiências docentes necessitam ser compartilhados e pensados, dentro de ambientes que congreguem elementos de sua realidade, a escola. Nesse sentido, acreditamos que a reflexão ganhe maior consistência e representatividade quando empreendidas junto ao grupo, cujos anseios e expectativas promovam indagações e conhecimentos, para que conjuntamente, sejam elaboradas estratégias coletivas de enfrentamento e de superação.

Outro fator de que pôde ser contemplado, disse respeito ao entendimento da Formação Continuada como uma maneira de permanecer conectado à constante produção de conhecimento. Dessa forma, os docentes entendem que o volume de novas informações na sociedade e que são, inevitavelmente, trazidos para sala de aula, possuem uma implicação direta em suas atuações, em termos do sentimento de insegurança profissional no processo de ensino-aprendizagem.

Entendemos que tal cenário se insere na perspectiva de Hall (2011) de que a velocidade com que a comunicação e a informação são geradas na atualidade tem causado insegurança nos diversos aspectos da vida social. E, sendo professor um elemento importante na propagação desse conhecimento, não poderia ficar à margem de tais sentimentos.

Acho importante se atualizar porque não dá pra parar, né? todo dia é uma coisa nova que a gente não aprendeu na faculdade. Essa geração tem um ritmo diferente, é difícil pra acompanhar. Eu sei que não sei de tudo, mas sempre procuro me manter por dentro. (Professor Antônio)

Bom, eu acho que a gente tem que tá sempre em contato com inovação, tentar buscar coisas novas pra sala de aula, estar se informando mesmo. Caso contrário, a gente fica à margem do mundo deles e começa a ficar mais difícil manter uma boa conexão com a sala de aula. (Professor Cleyton)

Eu vejo que é importante pra eu poder melhorar cada vez mais, porque eu entendo que não dá pra aprender tudo em quatro anos. Existem coisas que vão sendo incorporadas, na medida em que eu faço novas relações entre o mundo e o que eu ensino. (Professor Elias)

Olha, é aquela coisa, todo dia tem um volume enorme de novidades. Você entra em sala e o aluno já tem uma perspectiva diferente, se você não acompanha, fica difícil interagir, construir algo. (Professor Carmelo)

Em linhas gerais, observamos que os relatos analisados no eixo dedicado aos sentidos e contributos da Formação Inicial caminharam com foco nas descobertas de pertenças, na construção de habilidades técnicas e práticas profissionais, a partir de aproximações com o cotidiano escolar e com os conflitos que estão inseridos no magistério. Esses elementos indicaram a ocorrência de processos identificatórios, mesmo entre aqueles professores que admitiram uma escolha profissional, não por identificação, mas por situações alheias ao seu controle.

Com isso, ratificamos a Formação Inicial como momento em que as identidades profissionais podem se (re)construir. Nesse âmbito, os destaques envolveram a problemática que circunda a presença masculina em campos tidos como femininos, bem como, o papel dos professores formadores e de suas ações na estruturação das identidades e nas representações profissionais dos graduandos.

O estágio também foi lembrado enquanto oportunidade de testar habilidades, promover reflexões, atuar conjuntamente intervindo com base nas realidades encontradas, numa aproximação inicial com o grupo de trabalho e com a cultura escolar. E, a perspectiva de que a formação não se encerra na graduação, mas precisa estar cotidianamente ocorrendo para que esse professor possa dar sentido e objetividade aos processos de ensino-aprendizagem por ele desenvolvido.

Assim, entendemos que as identidades profissionais aqui analisadas não se configuraram como simples reflexo ou a justaposição de pertenças individuais. Elas se configuraram dentro de uma totalidade dinâmica, onde diferentes elementos relacionais, teóricos e práticos interagiram em complementaridade ou conflituosamente. Elas dão indicativos de uma identidade que é confeccionada, alterada, refletida a partir do exercício docente cotidiano. E, é nessa direção que o próximo eixo irá concentrar suas atenções.

7. SOBRE PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO NO CAMPO DE TRABALHOS CONTRIBUINDO PARA A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

Ao defendermos que a construção das identidades profissionais não se limita ao período de formação, sendo reconfiguradas no cotidiano das ações, Dubar (2012) destaca o caráter socializante, inerente ao interior dos grupos profissionais. Isso nos faz compreender a formação da identidade numa visão que extrapola a perspectiva da aquisição de elementos teórico-metodológicos, no âmbito da formação inicial, atentando para mudanças decorrentes das reformulações desses saberes, a partir do ambiente em que eles se aplicam.

Tal perspectiva considera que o espaço de labor estaria tomado por uma cultura particular, com símbolos e significados próprios, desenvolvidos a partir de situações que revelam elementos, nem sempre refletidos durante a formação inicial, gerando choques de realidade, mediante a imersão do recém-formado na atividade escolhida.

Assim, Dubar (2012) acredita que a entrada na profissão inicia uma nova etapa nos processos de construção das identidades profissionais, numa espécie de *conversão*, entendida pelo autor citado, como processo de apropriação e de interação com uma *cultura profissional*. Tal acontecimento ocorreria continuamente, na medida em que o sujeito vivencia a rotina das teorias aplicadas e das práticas reflexivas, incidindo num distanciamento com da ideia de trabalho profissional prescrito ou idealizado.

Usando como base seus estudos na área da saúde, especificamente, com profissionais da medicina, Dubar (2012) exemplificou que a formação médica não poderia ser tomada apenas mediante aquisição dos saberes técnicos e abstratos da formação inicial, mas numa imersão no trabalho real. Esse processo ocorreria, sobretudo, nos estágios e práticas cotidianas, propiciando uma

Conversão mediante a qual os estudantes passam do mundo profano e de seus estereótipos sobre a Medicina (nobre, devotada, sábia, etc.) ao mundo profissional da prática médica com suas atividades de prestígio, mas também seus serviços sujos (papelada, corpo do paciente, etc) (DUBAR,2012, p.357).

Na mesma direção, acreditamos que o universo concernente ao campo de atuação profissional do professor ganha outra dimensão, indo para além de um simples espaço de execução de atividades laborais, sendo entendido como esfera privilegiada em termos de trocas, relações e reconfiguração identitárias. Dessa maneira, agregamos um valor diferenciado às experiências dele decorrentes, apontando para as transformações que podem advir mediante o percurso da atividade (DUBAR, 2012, p. 355).

Isso nos faz considerar que identidade profissional permanece sendo configurada durante a carreira docente, a partir das experiências vividas em seu exercício. Dessa forma, temos que é no cerne de sua prática enquanto professor que eles assumem o seu papel enquanto profissionais.

Assim, entendemos que se durante a graduação tem-se a construção do leque teórico e no estágio uma oportunidade de experienciá-los, a partir de práticas assistidas, contudo, acreditamos que é no impacto da entrada no campo de trabalho que as afirmações tornam-se mais sentidas. Diante disso, torna-se relevante entender acerca de contributos desses contextos, para delinear suas influências e intervenções, dentro de processos de afirmações ou crises de identidade, nas trajetórias dos professores aqui contemplados.

Para tal, as memórias puderam ser organizadas em duas abordagens. A primeira, sobre aspectos relacionais do campo, delineou indícios de *conversão* envolvidos nos processos de construção identitária *Eu-Outro*, tendo por horizonte a influência da cultura profissional vivenciada dentro da escola e de seus componentes. Nele, analisamos elementos de interação e/ou de divergência que marcou(ram) o início do exercício do magistério de nossos entrevistados, destacando os aspectos relacionais com alunos, pais e demais colegas de atividade.

No segundo, foram considerados elementos inseridos nos processos de crise, que traduziram momentaneamente a representação dos nossos entrevistados, sob o ponto de vista de como descreviam suas identidades profissionais naquele momento. Ele trouxe uma definição provisória dos sentimentos e das incertezas que estavam sendo operados à época da entrevista, cuja resultante ratificava ou não a permanência em sala de aula.

Portanto, essa última seção encerra momentaneamente o ciclo investigativo da trajetória de construção das identidades profissionais dos professores Elias, Antônio,

Carmelo e Cleyton. Ela encontra sua maior expressão no delineamento por parte dos mesmos de contornos de suas identidades profissionais que compartilham elementos comuns ao grupo, mas que ganham de materialidade distinta, conforme acepção individual.

7.1 Sobre relações com o campo de atuação

Conforme anteriormente mencionado, concebemos o ambiente de trabalho na perspectiva sociointeracionista, como um componente importante dentro da dinâmica de formação de identidades profissionais (DUBAR, 2005; 2012). Nessa direção, o tomamos como sinônimo de um conjunto formado tanto por elementos humanos, representados pelos atores que interagem no interior de um grupo, quanto pelos elementos físicos, que possibilitam as condições operacionais dos atos praticados.

Assim, as relações com a escola foram aqui tomadas com base em seus elementos objetivos, materializado nas impressões dos elementos físicos do ambiente, e subjetivos, com foco nas relações estabelecidas. Essa divisão teve em conta que os pesquisados que constantemente estabeleciam pontes entre os aspectos citados para justificar suas respostas, pontuando as influências desses nas reflexões sobre suas identidades profissionais.

Além disso, algumas pesquisas já ressaltaram que a identificação com o magistério vem sendo abalada em virtude das condições de trabalho em que esse se desenvolve, fazendo com que os docentes se desestimulem, adoçam ou mudem de atividade (CODD, 1999; GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005). Com isso, entendemos que nossas análises contemplaram tanto a influência de elementos tangíveis, com foco na materialidade dos instrumentos do campo, quanto como os intangíveis, concernentes às relações nele estabelecidas.

7.1.1 Sobre aspectos físicos da escola

Ao serem inquiridos acerca de suas primeiras experiências após a formação, os professores revelaram alguns desapontamentos. O primeiro ponto que destacamos do rol das respostas diz respeito às impressões sobre o ambiente estrutural encontrado nas escolas e que tiveram como repercussões o desestímulo e limitação à ação profissional.

Eu já tinha uma ideia, mas realmente me assustei. Eu tive que me virar com o básico, era quadro e livro didático. Muitos alunos nem tinham livro didático!! Eles recebiam, mas deixavam em casa, quando vinha, era todo riscado...então, foi uma coisa séria. Eu tive que adaptar muita coisa... a escola não tinha impressora, ainda hoje não tem. (Professor Antônio)

Essa questão da precariedade do lugar... esse foi um ponto crucial. Não tinha água na escola. Pra se ter uma ideia, não tinha água para as crianças beberem na escola! Elas tinham que levar água de casa. Não se tinha material pra trabalhar, eu não podia ligar uma luz, porque o prédio era cedido de uma igreja, o prédio não era alugado, a gente não podia ligar nada! Eu trabalhava pela manhã, a minha sala era de frente pra BR, era uma claridade muito grande e a sala sem ventilador. (Professor Cleyton).

Eu me lembro de no primeiro dia ter planejado com ansiedade fichas pros meus alunos. Aí, quando eu chego, fico correndo atrás de mimiógrafo [risos!] pense... mimiógrafo, e a escola não tinha, lápis de cor então... Tudo bem que há vinte anos atrás, num era tão estruturado. Mas hoje também vejo colegas reclamando. Então, eu me pergunto, o que mudou? (Professor Carmelo).

As falas dos professores Antônio, Cleyton e Carmelo denunciam a falta de estrutura física como fator que causou choque imediato no início da atuação profissional. E, embora tenham tido experiências em contextos educacionais diferenciados, eles revelaram que as limitações das escolas citadas influenciaram suas práticas, promovendo uma sensação de insatisfação e incompletude diante do desempenho de suas atribuições.

Desde a década de 90, algumas pesquisas que tiveram por objetivo a análise do trabalho docente em escolas brasileiras constataram que os estranhamentos, nos moldes dos acima relatados, sobretudo, no início da carreira, têm sido a justificativa mais recorrente para o abandono do magistério (CODO, 1999; ESTEVE, 1999). O que ratifica que o ambiente de trabalho guarda relação direta com os processos de construção contínua das identidades profissionais (DUBAR, 2005; 2012).

No bojo de tais estudos, a comprovação de que as adversidades enfrentadas pelos professores no cotidiano da escola não geravam apenas uma insatisfação com o trabalho desempenhado, como também, se materializavam sob forma de sintomas

psicossomáticos relacionados a uma exaustão emocional e/ou física, conhecida como Síndrome de Burnout.⁹

A pesquisa de Codo (1999) foi uma das mais representativas desse contexto. Tendo por base um universo aproximado de 39 mil profissionais da educação no Brasil, o autor concluiu que 32% dos pesquisados não demonstravam mais envolvimento com a atividade exercida nas escolas. Sendo que 25% estavam exaustos do ponto de vista emocional, e, desses, 48% apresentavam sintomas compatíveis com o Burnout.

Sobre esses aspectos, os professores Cleyton, Elias e Antônio também teceram considerações.

Assim, o calor era grande. Eu não sei se era só físico, porque eu já ficava impaciente em estar vivenciando aquilo tudo, aflição, ansiedade... Só em pensar que ia chegar a segunda. Enfim, uma série de limitações, e eu pensei: eu não vou passar mais um ano nessa escola. Eu pedi transferência para uma escola com mais recursos (Professor Cleyton).

Meu amigo, pense. Eu tive uma experiência *pauleira* na minha primeira escola. E olhe que eu vim do gueto, mas foi uma situação difícil, porque era muito precário. Eu não conseguia me desvencilhar de pensar a situação mesmo em casa, no final de semana. Eu tentava ver formas de driblar o calor, tinha dores de cabeça, vez ou outra. A zoada do lado de fora, perdi as contas de quando fiquei rouco, eu tinha que forçar a voz, eu dava aula em uma casa que virou escola, telha de zinco, numa periferia, área de difícil acesso. Quando chovia forte, nem me atrevia a ir trabalhar, porque não dava pra entrar lá. Eu havia escolhido lá, por conta do adicional, por ser área de difícil acesso. Digo a você que eu fiquei muito tempo imaginando como fazer um concurso e ir parar num local desses, aquilo era indigno de ser professor. (Professor Elias)

Já! Já aconteceu de eu nem querer ir trabalhar. Era um negócio estranho, sabe. Eu tava gostando de ser professor, mas, às vezes, era frustrante pra mim perder meu tempo preparando algo bacana e não rolar, porque não tinha material, ou porque a gente não podia fazer barulho, coisas assim. Aí, eu, às vezes nem queria preparar aula, não ia conseguir aplicar mesmo... Eu comecei a ficar meio desgostoso, era como se eu não quisesse mais fazer algo que era minha obrigação, né. (Professor Antônio)

Os depoimentos em tela estão transpassados pelo sentimento de insatisfação, que gerou questionamentos quanto ao tipo de opção profissional, em virtude das condições para sua atuação. Além disso, os três professores ressaltaram sintomas como ansiedade, frustração, rouquidão, impaciência, indignação, o que, para além do comprometimento da saúde, também refletiram um choque nas projeções iniciais acerca do magistério.

⁹ do inglês *to burn out*, algo como *queima de fora*, também chamada de Síndrome do Esgotamento Profissional.

Destacamos, inclusive, na fala do professor Antônio, uma clara demonstração de que o ambiente vivenciado afetou o seu compromisso com a atividade, representada pela sua aparente negligência com a elaboração do seu plano de aula. Há ainda uma observação, por parte do professor Elias, acerca da dignidade profissional diante de situações adversas de realização do trabalho, o que, no caso do professor Cleyton, resultou em um pedido de remoção para outra escola.

No entendimento de Gasparini, Barreto e Assunção (2005), esses sentimentos encontrados nos discursos dos docentes brasileiros foram se tornando mais comuns, na medida em que as condições de atuação e reconhecimento profissional se deterioraram. A afirmação das autoras teve por base a análise de perícias médicas envolvendo casos afastamentos do trabalho de funcionários da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte-MG, entre abril de 2001 a maio de 2003.

Os dados dessa pesquisa apontaram que entre os anos de 2001 e 2002, os professores representaram 84% dos afastamentos no grupo dos profissionais da educação do município, sendo 15,3% desses, por questões relativas a transtornos mentais. E, embora Gasparini, Barreto e Assunção (2005) não possam afirmar categoricamente, mediante os dados analisados, que o afastamento foi motivado em virtude de doenças laborais, é certo que, tendo em conta outros estudos semelhantes, as autoras tenham inferido que as dificuldades encontradas no ambiente de trabalho nas inúmeras escolas públicas brasileiras sejam uma das causas principais.

Ainda em consonância com os aspectos anteriormente apontados, outro fator que também foi considerado relacionou-se à ausência de material didático. Os professores Antônio, Cleyton e Elias entenderam que essa falta prejudicava o andamento de suas ações de planejamento, forçando-os a improvisos que dificultavam o seu trabalho, o nível de interatividade e a riqueza do processo de ensino aprendizagem dos alunos.

O professor, muitas vezes, tem que levar o material pra escola. Pagar!! Pagar pra que possam fazer uma atividade. Tirar do seu bolso para que, às vezes, os alunos possam fazer uma coisa diferente, a leitura de um texto... (Professor Antônio)

[...]A ponto de eu não pedir mais pedir material na escola. Comecei a comprar as coisas e reivindicar coisas que a gente não tinha na escola[...]E como os meninos tinham muita dificuldade de aprender no livro, e nós só tínhamos o livro e o quadro, eu comecei a comprar jogos, fazia jogos em casa nos fins de semana, tipo de alfabeto móvel... (Professor Cleyton)

Eu chego e encontro uma escola extremamente desorganizada sentido do próprio recurso. Muita gente quando pensa em escola desorganizada bota a culpa na direção, e, às vezes, quem tá gerindo encontra mil e uma dificuldades... Dificuldade, pode-se até dizer primária. Eu queria uma outra escola, de próprio recurso, de apoio da organização, da Secretaria de Educação... (Professor Elias)

A partir do acima relatado, observamos diante das situações de limitação profissional, no que diz respeito aos materiais didáticos auxiliares da aprendizagem, os professores em tela mobilizaram recursos próprios para potencializarem suas dinâmicas em sala de aula, e fazerem cumprir os objetivos por eles propostos. Embora essa prática seja no nosso entendimento, uma ação que pode maquiagem a real situação das escolas, no contextos aqui contemplado, ela foi um indicativo de um comprometimento pessoal dos entrevistados com o exercício profissional.

De acordo com Silva e Silva (2013), esse cenário é apontado como um fator de desgaste para a ação docente em salas de aula. Em pesquisa sobre as condições de trabalho e de saúde de professores de Pelotas-RS, eles afirmaram que a falta de materiais em sala de aula foi referida por 54,4% das entrevistadas: materiais para educação artística (37,5%), brinquedos (28,6%), folhas de ofício (25%) e jogos (21,4%) (ibidem, p.3141).

Nesse sentido, compreendemos as condições instrumentais do ambiente de trabalho citadas pelos entrevistados têm sido recorrentes no discurso do grupo docente como um todo, exercendo impacto em suas identificações profissionais, gerando insatisfação e frustração com o serviço executado, agindo diretamente a auto-estima dos docentes, o que entendemos refletir, inevitavelmente, em seus processos de afirmação com a atividade.

Para Dubar (1991, 2012), a auto-estima tem um papel importante na forma como o profissional constrói a imagem para Si e se afirma diante das expectativas que a sociedade lhe dispensa. Portanto, compreendemos que os obstáculos a que foram submetidos os docentes por nós analisados, provocaram conflitos e questionamentos acerca de suas capacidades profissionais, produzindo insegurança e crises de pertença.

A experiência do professor Carmelo nos fez considerar o impacto dessa afirmação. Ela trouxe as consequências de situações limites e desestabilizantes para a formação de identidades pessoais e profissionais. Ela foi tomada em duas perspectivas. A primeira,

da conformação de um professor com uma turma que não estava no nível de aprendizagem adequado, o que pode indicar que os estudantes também sentem os reflexos desses desestruturantes.

A segunda, o auto questionamento enquanto docente de sua formação profissional, em termos da construção de saberes teórico-metodológicas para lidar com as diversidades em salas de aula.

Tive uma experiência por poucos dias, mas que lembro até hoje. Eu peguei uma 2ª série e os alunos tinham muita dificuldade, não estavam plenamente alfabetizados. Até aí, ok. Mas, naquela época, a gente começou a falar muito sobre inclusão de especiais. Olhe, especial pra mim é um nome bonito pra um problema antigo. Aí, eu me vi com uma aluna em sala que não falava direito. Ela tinha um nível de surdez que comprometia a aprendizagem e eu, prontamente, acionei logo a Secretaria de Educação, mas me lembro que me vi muito angustiado por não ter em mãos algum material de apoio como jogo, alfabetos, algo que tornasse a aula interessante pra ela. Eu também não falava Libras, aliás, quando me formei, isso não era muito comum. Foi aí que percebi que eu estava despreparado para aquele momento. Não sabia direito como fazer dar certo, imagine a minha angústia pessoal de estar diante de algo que eu não ia dar conta (Professor Carmelo)

De acordo com Naujourks (2002), existe uma profunda um sentimento de frustração por parte dos professores quando se sentem incapazes de realizarem algo no âmbito de suas atribuições. E, quando as situações envolvem, por exemplo, turmas com limitações diferenciadas e para as quais os professores não se sentem preparados na formação inicial, a criatividade e poder de improviso são levados ao extremo, na tentativa de fazer cumprir as exigências educacionais. Essas realidades também foram apontadas por Antônio e Cleyton.

Quando peguei essa sala pensei que todos estavam alfabetizados. Foi um desafio. Tinham uns no silábico quantitativo, pré-silábico. Então, eu tive que alfabetizar [...] tive que adaptar muita coisa, dividi a sala, ficava igual doido dando aula, cada fila era uma explicação de acordo com o nível em que estavam (Professor Antônio)

Peguei uma turma de terceiro ano. Todos eram alunos retidos, tinham histórico de déficit de aprendizagem, muitos não eram alfabetizados. Então assim, pra mim que estava entrando nessa profissão pegar uma turma desse foi extremamente difícil. Então, assim, a primeira semana foi um choque; quando eu comecei a colocar coisas simples que os meninos não conseguiam ler. Aí, fui correr atrás do prejuízo, né! (Professor Cleyton)

Os professores Antônio e Cleyton retrataram estratégias adotadas diante do desafio de alfabetizar turmas em níveis distintos de compreensão de linguagem, o que, conforme

exposto, exigiu articulações para o enfrentamento da situação. Esses contextos reiteram a opinião de Naujorks (2002, p.178) de que o trabalho que deveria ser uma fonte de realização pessoal e profissional, torna-se penoso, frustrante e todas as situações novas que deveriam surgir como uma motivação, passam a ser uma ameaça temida, e, portanto, evitada.

Portanto, entendemos que esse alto nível de desgaste produz sintomas emocionais e uma carga de estresse que são determinantes no sucesso do ensino e na qualidade de vida do professor (LAPO; BUENO, 2003, p.78), repercutindo não apenas no cotidiano das atividades profissionais, como também na vida pessoal. Nesse sentido, ratificamos a pertinência do entendimento de Dubar (2005) sobre a existência de identidades que estão entrelaçadas, não havendo como destituir os impactos dos elementos interventivos do campo de atuação profissional, daqueles que operados as esferas sociais e pessoais dos sujeitos.

Tal entendimento nos fez também analisar formas de interação dos entrevistados com os demais professores. Nomeadamente, no sentido de compreendermos possíveis estratégias de organização coletiva dentro do ambiente escolar, que gerassem um fortalecimento das ações conjuntas e dos profissionais envolvidos.

7.1.2 Sobre a relação com os pares

Entendemos que a relação de troca reflexiva entre professores e demais profissionais da educação produzem experiências, identidades e representações que vão modificando cotidianamente entre os envolvidos em suas tecituras (TARDIF, 2002). A afirmação tem em conta o fato de que, ao comporem a comunidade escolar, os professores realizam interfaces entre suas características identitárias particulares/sociais e as inúmeras outras identidades ali representadas, compartilhando os sucessos e as problemáticas comuns à esfera educacional, tendo como maior resultante possíveis (re)configurações em suas identidades profissionais.

Contudo, entendemos que para que tais processos ocorram, é preciso que esses sujeitos estejam imersos em sistemas simbólicos que operem em suas identidades significados (WOORDWARD, 2009). Portanto, acreditamos que é no esteio das experiências

relacionais entre os pares, no contexto na cultura escolar, que a construção de identidades profissionais ganha maiores contornos, a partir de um movimento dialético de afirmação e de diferenciação de Si, diante do grupo de trabalho.

Acreditamos que essas dinâmicas, inseridas no contexto da socialização com os pares, nos permitem compreender aspectos profissionais que não são apresentados na formação inicial, mas que se configuram no campo de trabalho, fazendo com que as identidades estejam sempre numa perspectiva de adequação e mudança (DUBAR, 1991).

E, no tocante a esses aspectos, os entrevistados relataram diferentes experiências, aludindo novamente às questões de gênero, imbricados numa competitividade entre professores e professoras, tendo por pano de fundo, um jogo de relações de poder (LOURO, 1997). Com isso, revelaram políticas de afastamento do grupo principal, como uma forma de defesa e demarcação de território, conforme depoimentos colhidos.

Veja, eu chegava e ia fazer meu trabalho. Como eu já chegava bem na hora, eu, às vezes, pegava os meninos e ia direto pra sala, dava minha aula tranquilo. Nem dava tempo tomar um café na sala dos professores. Tem vez que isso é até bom, porque, você sabe... esse negócio de muita conversa em ambiente de trabalho acaba gerando problema. E professor é um bicho que gosta de render uma conversa [risos!] (Professor Carmelo).

Nos primeiros dias, eu fiquei mais na minha. Eu já vi que tinham umas panelinhas formadas, aí, eu nem fiz questão, não gosto disso. Era novato, então, se a coisa progredisse, bem! Se não, eu continuar trabalhando do mesmo jeito. (Professor Antônio)

Os trechos acima indicam que os professores Carmelo e Antônio preferiram manter uma postura mais afastada dos grupos, o que, no nosso entendimento, poderia denotar uma atitude inicial de não integração com os demais. Entendemos, entretanto, que essa também revela uma clara tentativa de demarcação de fronteiras identitárias, com bases nas diferenciações entre os entrevistados e os *Outros* professores, nesse caso, possivelmente, professoras.

Assim, os discursos acima transcritos foram tomados a partir de compreensões particulares dos entrevistados sobre os demais colegas de trabalho, partindo de suas próprias construções e pertencas para criação de diferenciações entre eles e os *Outros*, expressas na desaprovação de atitudes com a formação de õpanelinhasö, citada pelo

professor Antônio, e, numa característica que destacava o grupo que supostamente gosta de render uma conversa, citada pelo professor Carmelo.

Ressaltamos, contudo, que no contexto envolvendo a presença de professores homens em etapas iniciais, as posturas podem indicar uma possível insegurança, como também, uma estratégia de defesa em relação ao seu trabalho ou sua presença. Essa assertiva foi considerada por Cardoso (2007) ao ter em conta as desconfianças lançadas sobre o exercício de docentes do sexo masculino com crianças, fazendo com que eles produzam posturas de afastamento do grupo maior ou ã aquilo que ora conceituo de uma -demarcação de fronteirasø ao definirem quem eles são e como eles pensam que elas são (ibidem, p.08).

Mas, longe de ser privilégio desse grupo específico, Garcia (2010) afirma que o comportamento de isolamento acabou se tornando uma característica muito peculiar aos docentes como um todo. Os professores são reconhecidamente profissionais tidos como isolados geralmente em suas ações, o que, destacamos, revela um contra censo, pois, "enquanto as correntes atuais expõem a necessidade de que os professores colaborem e trabalhem conjuntamente, nos encontramos com a pertinaz realidade de docentes que se refugiam na solidão de suas salas de aula"(ibidem, p.16).

Entretanto, em alguns momentos, certas aproximações foram oportunizadas, conforme relatos abaixo.

Acho que no início, eu sempre procurava dar um jeito antes de pedir ajuda. Acho que pra não dar muita margem, sabe? Só quando não conseguia fazer de maneira alguma, é que tentava conversar com uma professora mais tranquila. (Professor Carmelo)

Eu cheguei a procurar uma ou outra professora quando tive dúvidas se alguma coisa que eu queria fazer poderia dar certo. Queria ouvir a opinião de alguém mais antigo. (Professor Antônio)

Conforme podemos verificar, a barreira do isolamento foi rompida em momentos em que era preciso tirar alguma dúvida ou pedir ajuda, em virtude de dificuldades em sala de aula. Isso poderia ser um indicativo de resistência ou de um receio de parecer não capaz para sala de aula, o que mais uma vez reforça o comportamento denunciado por Cardoso (2007) e Garcia (2010). Entretanto, os professores justificaram suas atitudes

como uma resposta a momentos em que não conseguiram estabelecer uma comunicação desejável, em termos de cooperatividade com as colegas de trabalho.

Fui conversar com a coordenadora, tudo mais. Relatei as dificuldades que eu tava sentindo. Ela me orientou muito pouco. Então, assim, eu fui tentar abrir caminhos pra tentar minimizar aquela situação que se apresentava ali. Era uma escola extremamente precária e me incomodava diante dessa precariedade toda[...] mas ela parecia não querer colaborar, ou sei lá, estava acostumada. (Professor Cleyton)

Às vezes, pedia ajuda porque eu não tava conseguindo direito, pela falta de experiência, desenvolver algo em sala. Algumas professoras até ajudavam, outras faziam que nem me enxergavam, já fazem isso porque já estão cansadas, sem atenção, eu acho. Eu sinto muita falta de cordialidade. (Professor Antônio)

Os relatos acima foram tidos por Antônio e Cleyton como uma experiência negativa, no sentido de tentativas envolvendo trocas de conhecimento e trabalho coletivo, o que pode ter reforçado a conduta de afastamento, fragmentando, ao invés de unindo. Com isso, entendemos haver um reforço negativo para construção de uma identidade docente individualizada, e não coletiva. Ainda, de acordo com Nóvoa (2001, s/p) essas situações ocorrem porque historicamente, os docentes desenvolveram identidades isoladas. Falta uma dimensão de grupo, que rejeite o corporativismo e afirme a existência de um coletivo profissional.

Sobre o assunto em tela, Garcia (2010) acredita que tais posturas segmentam ainda mais o espírito de grupo, em que o sentimento de união dá lugar a egocentrismos e disputas improdutivas, que acabaram se tornando uma das principais características dos docentes brasileiros. Para o autor citado, o cenário só poderá ser revertido quando os professores mudarem sua cultura profissional marcada pelo isolamento e pelas dificuldades de aprender de outros e com outros, na qual é mal visto pedir ajuda ou reconhecer dificuldades (ibidem, p.22).

Portanto, tendo em conta as influências do ambiente laboral nas ações profissionais comprometidas e satisfatórias dos professores, bem como, seus contributos para formação da identidade profissional, entendemos que as relações de cordialidade e ajuda mútua podem interferir, no sentido de ratificarem ou não, uma escolha profissional.

No caso dos docentes, Lapo e Bueno (2003, p. 78) enfatizam ainda que o relacionamento com os diretores, com os demais professores e com os alunos é um dos

principais fatores de satisfação ou insatisfação no trabalho. O que nos leva a conclusão de que, quanto mais estreita essa relação, mais convicto o professor se torna de sua escolha.

A outra escola me recebeu de braços abertos. Eu tive que pesquisar mais sobre esses níveis de aprendizagem, precisei dessa ajuda pra conseguir dar conta, uma colega chegou junto, deu dicas de como eu poderia introduzir melhor as coisas. Numa reunião eu fui apresentado ao grupo e todas elas se prontificaram a me ajudar. Foi bem mais interessante essa minha segunda experiência porque eu me senti seguro, acolhido. (Professor Antônio)

Portanto, temos que as trocas e reflexões entre os professores estabelecem maneiras diversas de trabalho e de conscientização coletiva, gerando a sensação de comprometimento e de pertença. Além disso, reiteram a confiança do docente cujo procedimento profissional pode se embasar na *expertise* dos mais antigos e/ou estimular novas práticas, conforme anunciado em outros momentos da trajetória do professor Cleyton.

Comecei a pegar dicas de alfabetização com professoras mais experientes na escola, porque eu me sentia muito responsável naquele contexto. Elas se aproximaram de mim. Acho até que as mais antigas, final de carreira mesmo, gostavam de me passar umas dicas sobre os meninos, do tipo: esse é bagunceiro, esse é estudioso. Alguns já tinham sido seus alunos também. (Professor Cleyton)

Os depoimentos dos professores Antônio e Cleyton apontam para uma partilha de conhecimento que apoia, estimula os vínculos grupais e novas reflexões, que podem ser um elemento de suporte para o professor, sobretudo, em início de carreira. Entendemos que tais indicativos acrescentam segurança à identidade profissional em construção, que diante de possíveis desafios e crises, terá suporte para as reorganizações.

Contudo, sendo a identidade um espaço conflituoso de aproximações e distanciamentos entre mim e o *Outro* (HALL, 2011), os depoimentos também denunciaram que as identidades dos entrevistados se constituíram diante de uma relação antagônica, baseada numa afirmação de Si, mediante a negação das identidades atribuídas às professoras. E, embora os discursos zelassem inicialmente pela prerrogativa da profissionalidade, no sentido da não existência de uma docência masculina ou feminina como um limite a ação profissional, notamos elementos dúbios que reforçaram alguns estereótipos.

Sobre suas identidades profissionais, tivemos as seguintes respostas,

Em relação a elas eu acho que eu sou mais assertivo, não costumo arrodar... eu trabalho essa questão de ser mais objetivo e direto no que a gente quer. Inclusive, quando eu entro em sala de aula, eu já deixo estabelecido o que a gente quer. Organizamos um contrato didático... (Professor Carmelo)

As outras professoras só botavam os meninos pra pintar. Eles comparavam e muitas delas iam pegar dicas comigo pra trabalhar. Eu realmente tinha mais foco que elas para concluir as coisas, isso era claro. (Professor Cleyton)

As minhas colegas, às vezes, repetem demais. Eu não. Eu inovar. Se algo não deu certo, eu já procuro readequar pro resultado chegar. (Professor Antônio)

Com base em Silva (2009), temos que a construção de uma identidade ocorre a partir da proximidade ou da diferenciação a algo, numa relação de convergência ou divergência a determinado elemento, conceito ou modelo. Nesse sentido, destacamos que ao descreverem suas identidades profissionais, os professores Cleyton, Carmelo e Antônio nitidamente empreenderam esse movimento de oposição em relação às colegas professoras, marcando uma diferenciação entre ambos.

Para tal, se utilizaram de descritores sexistas, inseridos em binarismos de gênero, no qual as professoras são tomadas, ao contrário desses, como *repetitivas* ou *desfocadas* no exercício de suas atividades. Numa direção contrária, ao se definirem, buscaram aproximações com caracteres do universo social masculino, representado no emprego de termos como *ousadia*, *foco*, *assertividade*, *diretividade*, *reflexividade* e *inovação*. Ou seja, eles elencaram elementos de contraposição em relação ao trabalho exercido pelas professoras, usando como prerrogativa não aspectos da profissionalidade, mas do gênero.

Entendemos que ao agirem dessa maneira, os professores se colocam dentro de uma normativa culturalmente masculina, como também, representam suas colegas a partir desse estruturante. Nesse sentido, podemos observar a permeabilidade das configurações de identidades profissionais, no que concerne a influência dos construtos oriundos de identidades sociais, que no caso em questão, seguem relações de poder, na perspectiva das masculinidades hegemônicas apresentadas por Connell e Messerschmidt (2013), constituídas culturalmente numa posição de superioridade em relação às mulheres (WOODWARD, 2009).

E isso, novamente confirma o entendimento de Hall (1997) acerca da centralidade que os construtos culturais ocupam nas nossas perspectivas e referências identitárias. Essa afirmação é verificada nos discursos dos professores entrevistados que criticam práticas repetitivas e se colocam como pessoas *reflexivas* e *focadas*, o que no contexto de sala de aula, poderia supostamente gerar resultados mais promissores.

O mesmo também foi contemplado no fragmento do discurso do professor Carmelo, que censurou o comportamento das professoras que falam *palavrinhas bonitas*, preferindo utilizar diretamente termo *leis de sala*, deixando evidente o caráter objetivo e menos emocional de suas ações.

Mas as professoras hoje [fala em tom de repúdio], criou-se um negócio de contrato didático, mas eu chamo logo de leis de sala, o que pode e o que não pode em sala de aula. Não vou arrodando com palavrinhas bonitinhas, eu chamo logo de lei de sala de aula... e o que é a lei? É estabelecer o que pode e não pode, eu vou logo assim... (Professor Carmelo)

De acordo com Dubar (2005; 2012) a construção identitária profissional, enquanto processo de individuação e de diferenciação dos sujeitos, é operada no ambiente de trabalho levando em conta muitas vezes tensões, nas quais são articuladas identidades pessoais, sociais e profissionais.

Os contextos aqui descritos evidenciam a influencia das identidades sociais ou herdadas que se articulam na construção das identidades profissionais, e deixam transparecer que as relações de poder também encontram materialidade dentro do campo de atuação, nesse caso, a escola. Por isso, destacamos alguns relatos envolvendo disputas e comparações, a partir do trabalho realizado.

Eu sentia que o tratamento era diferente, tanto é que eu senti certo ciúme das professoras como se elas pensassem que os meninos gostavam mais de mim do que delas. Mas acho isso coisa de gente não resolvida... (Professor Elias)

Também teve uma professora, não sei qual motivo, mas começou a me queimar com os outros professores, eu mal a conhecia. Eu estava indo bem, acho que ela pensou que eu iria querer ficar no outro horário, numa sala que ela queria, acho que foi isso (Professor Antônio)

Eu peguei um turno intermediário, das 10 horas da manhã às 13 horas, eram a minha e mais duas turmas, de duas outras professoras. Elas não se entendiam bem [risos!]. E eu ficava sempre no meio. Elas disputavam quem fazia o melhor trabalho e na verdade nenhuma das duas fazia um bom trabalho, essa era a verdade, e eu ali no meio. Aí, quando acabou o meu primeiro ano na escola, as mães das crianças que eram do Jardim,

hoje grupos 4 e 5, diziam que queriam os filhos na minha sala .Aí , elas começaram a briga pro meu lado. Eu não tava na briga com ninguém. Então, a maior dificuldade que eu tive mesmo foi com essas professoras... (Professor Carmelo)

Os escritos acima podem ser interpretados para além de simples antipatia. As falas demonstram uma descrição das colegas professoras dentro das relações de grupo. Elas são tidas como ciumentas, encenqueiras, competitivas e mexeriqueiras. Ao estudar acerca das representações dos professores do sexo masculino na escola, Cardoso (2007, p.05) apontou que esses "se colocaram hierarquicamente em uma posição de vantagem, sempre superiores em relação às mulheres. Eles se consideram melhores que as professoras mulheres porque seriam mais auto-suficientes".

Os depoimentos abaixo também colaboram nesse entendimento.

Como eu tentava deixar minhas atividades sempre muito organizadas, isso fugia do padrão da escola [...]da escola e das professoras, consequentementeí (Professor Cleyton)

Eu acho que eu tenho um maior controle sobre o meu trabalho e sobre a turma. Eles têm hora pra tudo. Temos regras claras dentro de sala. Dá até agonia como as professoras se descabelam, às vezes, pra por ordem na sala (Professor Elias).

A ideia trazida nos depoimentos dos professores Cleyton e Elias, mais uma vez, configura o campo de trabalho como um local em que as representações são vivenciadas. O resultado dessa perspectiva, dentro da escola, especificamente, talvez seja a presença mais marcante de homens em cargos administrativos ou de disciplina, e mulheres em salas de aula, perpetuando antigas estruturas que dividiam sexualmente o trabalho, numa condição de comando masculina e de execução feminina.

Cardoso (2007, p. 11), inclusive, endossa que há um fluxo mais favorável para que os professores assumam cargos ãde administração, chefia, ou aqueles mais próximos a um padrão social de masculinidadeö. No caso de nossos sujeitos de pesquisa, à época da entrevista, os professores Carmelo e Cleyton estavam na condição de coordenadores de escolas.

Sobre isso, os professores relataram que após sua passagem em sala de aula, receberam o convite para coordenar. Contudo, não relacionaram tal condição ao fato de serem

homens, mas ao de terem se destacado, a partir de suas ações e comprometimento dentro do grupo de profissionais da escola.

Eu vinha fazendo projetos que ganharam visibilidade lá. Então veio o convite. Pegar a coordenação pra mim foi um desafio muito grande porque eu estava em sala de aula há pouco tempo, pouca experiência. Estava no probatório, mas aceitei o desafio (Professor Cleyton)

Teve um momento em que fui chamado para ser gestor. Modéstia à parte, eu acho que realmente fazia um trabalho destacado dos demais. Eu comecei trazendo ideias, alguns professores começaram a se estimular, e tudo foi fluindo... Eu consegui fazer assim (Professor Carmelo)

Os depoimentos acima aludem como fator decisivo a competência para que o convite para coordenação ocorresse. Nesse sentido, os professores deixaram de lado as questões de gênero e associaram sua saída de sala de aula ao mérito de seu exercício profissional. O convite parece uma premiação ou o reconhecimento de suas capacidades, parecendo ãnaturalö o trânsito de professores do sexo masculino para setores administrativos e de comando, em detrimento da permanência das professoras em salas de aula, o que vai de encontro ao defendido por Cardoso (2007).

Ressaltamos que essas construções também tiveram representadas na forma com que as famílias lidavam com a presença desses professores em salas de aula, o que nos levou a repousar nosso olhar de maneira mais atenta a essa relação.

7.1.3 A relação com as famílias dos alunos

A parceria estabelecida com as famílias tem se mostrado um fator eficaz para melhoria da aprendizagem dos alunos. Acreditamos que tais relações corroboram no sentido de endossarem a identidade da escola enquanto instância formativa, e a do professor, enquanto profissional mediador nesse processo. Sobre esse aspecto, nossos entrevistados trouxeram algumas experiências envolvendo suas relações com os pais/responsáveis, apontando para uma tensão, ora convergente, ora divergente, entre quem educa e quem ensina.

Embora, a priori, os professores tenham afirmado manter boas relações com as famílias, algumas dificuldades foram externadas. Elas tiveram como foco críticas ao desinteresse

familiar pela vida escolar dos alunos, e, alguns relatos de casos de violência vividos, quer pelos entrevistados ou por colegas de trabalho.

Essa foi uma das coisas que eu só me dei conta quando realmente assumi a sala de aula. Meus pais, com toda limitação, acompanharam meu processo na escola. Tive aluno que eu nunca olhei para cara da mãe o ano todinho. Como era que eu podia estabelecer uma parceria, conversar sobre, se ninguém aparecia? (Professor Antônio)

Eu sou daqueles professores que gosta de chamar o pai, a mãe ou quem quer que seja... meus pais sempre foram bem atentos a isso na minha época de escola. Não posso dizer que todos os pais são relapsos. Às vezes, torna-se impossível, porque, eu entendo que as pessoas têm que trabalhar, mas também entendo que ter filho implica responsabilidades, e que nem todos querem ter. Ir à escola e saber como estão é algo que nem todos levam a sério, isso porque é Lei, imagine se não fosse? (Professor Cleyton)

Os depoimentos acima mostram o reconhecimento por parte de Antônio e de Cleyton da necessidade de se estabeleceram pontes entre família e escola para um trabalho de educação efetivo e das dificuldades envolvidas. E, ao refletirem sobre as dificuldades dessa relação, tomaram como régua suas experiências estudantis, o que ilustra novamente interlocuções entre identidades pretéritas e atuais dos entrevistados.

Ressaltamos ainda, conforme pontuado pelo professor Cleyton, que a LDB/96 atribui aos estabelecimentos de ensino a articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola (ibidem, art.12, inc.VI), e aos professores, a colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (ibidem, artigo 13, inc. VI).

Entretanto, os depoimentos ofertados apontaram que nem sempre essa parceria é realizada de maneira exitosa, repercutindo na qualidade de trabalho executado e nas identidades profissionais dos docentes, consequentemente.

Pra mim a pior mãe é aquela que diz olhe professor, meu filho não mente! Ai, Jesus! Quando eu vejo isso, me dá logo um medo. Porque eu sei que vou ter problema. O menino vai fazer gato e sapato na sala, e como ele não mente, o mentiroso vai ser quem, eu? (Professor Elias)

É bem relativo. Tem mãe que ajuda, outras se metem até demais. Umas, nem na escola vão. (Professor Cleyton)

O fragmento acima indicia certa ressalva dos professores em relação à presença, tida por vezes, como invasiva por parte dos pais, que mesmo tendo sua importância reconhecida,

nem sempre é vista como positiva. Entendemos que tal cenário aponte para o difícil estabelecimento do papel de cada um, docentes e pais/responsáveis, nas dinâmicas cotidianas da escola, o que gera, ao nosso ver, interesses identitários conflitantes e ambíguos.

De acordo com Ribeiro e Silva (2015) há uma confusão no tocante ao entendimento dessa parceria, tanto por parte dos pais, quanto dos professores, sobretudo, em se tratando da Educação Infantil, vista ainda por muitos, dentro de uma perspectiva assistencialista e de cuidados, o que acarretaria uma ação descomprometida dos pais/responsáveis para com o desenvolvimento inicial de seus filhos.

Percebemos de forma muito marcante nas falas das docentes menções a respeito da dificuldade de definir essa relação: Há afirmações apontando que apesar das escolas abrirem as portas do ambiente escolar para as famílias, essas demonstram ser desinteressadas em relação à educação dos filhos atribuindo toda responsabilidade da educação da criança à escola (RIBEIRO; SILVA, 2015, p.12)

Supomos que essas impressões tomem como orientação a representação de uma identidade profissional docente, que agrega à ideia de que para ensinar não seria preciso formação adequada, em termos do domínio de elementos requeridos para atuação de seus profissionais. Tal afirmação pôde ser contemplada na fala do professor Carmelo, quando o mesmo realizou comparativos entre o reconhecimento atribuído à *expertise* médica, quando comparada a do professor.

Essa história de pai na escola é faca de gumes. Se por um lado é bom ter a parceria, por outro, é difícil estabelecer limite. Tem pai que só falta entrar em sala de aula e dizer que você não está ensinando direito, porque ele acha que não é assim que tem que ser ensinado. Aí, eu fico me questionando se ele ensina o médico a operar também. (Professor Carmelo).

Ainda do âmbito das análises de tais conflitos, o professor Elias foi o entrevistado que mais se colocou. Para ele, o desgaste causado nas diluições de identidades escolares e familiares não prejudica apenas o aluno, como o professor, que não vê resultado no trabalho desenvolvido.

Em casos de problemas, eu aciono o Conselho tutelar. Nesse semestre já acionei duas vezes, porque é isso que tem que ficar claro... a gente de tanto levar com a barriga, de tanto fingir que o aluno tá vindo, tá estudando, e de que gente tá trabalhando, fazemos um país de fingimento. Acionei porque um aluno não estava vindo há três semana sem satisfação e os colegas

dizendo que ele saía de casa pra empinar pipa e os pais nem aí. Nem ter o trabalho de levar a criança na escola tinha, e, o outro, porque estava muito agressivo... percebia que era algo de casa, eu chamava a mãe e nada. Pelo nível de agressividade que a criança estava, estava prejudicando o trabalho em sala, eu não conseguia dar aula direito. Me desgastei. (Professor Elias)

Diante do depoimento acima, o que deveria ser uma união em prol da aprendizagem do educando, acaba se transformando em um ponto de crise para os professores, o que reflete embates inseridos no estabelecimento algumas relações dentro da escola. Nesse cenário, podemos verificar a fragilidade de identidades sociais, a exemplo da família e da escola, que hoje se encontram mais diluídas diante da falta referências duradouras (BAUMAN, 2005).

E, tendo em conta que a interação com os atores do ambiente laboral é uma das prerrogativas para que os processos de identificação que colaborem com o processo de afirmação da opção profissional (DUBAR, 1991, 2005), entendemos com base nos depoimentos colhidos que quanto mais conflitiva, menor a satisfação e maior a possibilidade de afastamento do docente de suas atividades.

Outro aspecto delineado no depoimento dos entrevistados e que chamou nossa atenção esteve ligado aos relatos de violência¹⁰ contra o professor em seu ambiente de trabalho. Eles envolveram experiências particulares ou compartilhadas que refletiram as inseguranças envolvidas no dia a dia de muitos professores.

Eu escutava dos colegas que era uma comunidade muito pesada e que quando os pais eram chamados na escola, queriam agredir o professor também. (Professor Antônio)

Estava em casa e vi na televisão uma colega que havia levado um soco de um aluno na 5ª série. Imagine, da 5ª! Eu me perguntei se eu tava vendo aquilo mesmo. E não era porque foi em outra escola que eu também não poderia passar por algo igual, né? Mas, parece que isso já virou rotina, faz parte do pacote de ser professor. (Professor Cleyton)

Os depoimentos dos professores pesquisados aludem a uma realidade de violência vivenciada em vários aspectos, dentro das escolas brasileiras. Destacamos na fala dos professores Antônio e Cleyton, o fato desse cenário parecer algo corriqueiro na escola,

¹⁰Entendemos o termo como uma alusão a qualquer ato que caracterize agressão física, verbal ou psíquica (SOARES, MACHADO, 2014).

ao ponto de outros colegas já avisarem sobre incidência de agressão aos docentes. Isso acabou sendo admitido em outros momentos dos depoimentos.

Lembro que na escola em que dei aula, no outro turno, uma mãe havia ido à escola e deu na cara da professora. Quando eu cheguei, não se falava em outra coisa. Fiquei impressionado, porque, às vezes, a gente pensa que isso é coisa que só acontece com os outros. Na verdade, já tinham aquelas mães que os professores nem chegavam muito perto porque era confusão na certa. Era horrível esse tipo de ambiente. (Professor Elias)

Acho que quando eu entrei, ainda havia certo respeito. Não sei. Hoje em dia, vejo casos de colegas que se indispuseram com pais e alunos. Acho que as crianças estão sem limites e qualquer limite que o professor queira por é interpretado como agressão... Pelo amor de Deus!!! Tudo agora que o professor fala ou faz é assédio. Os pais nunca aparecem, basta você falar algo que o menino interprete como ofensa, que num instante a família vai toda. É como trabalhar com ma corda no pescoço. (Professor Carmelo)

Falavam sobre alunos que iam com objetos cortantes pra escola. Teve um caso que eu disse pra mãe e ela não acreditou, ela me disse pra eu ter muito cuidado com o que eu falava. Eu tirei isso como uma ameaça... Olha, eu venho de comunidade, então, eu sei ler bem as entrelinhas... (Professor Antônio)

Exemplos como os acima indicados se mostraram cada vez mais frequentes no cotidiano escolar, ao ponto de chamarem a atenção dos pesquisadores na área educacional. Isso porque experiências desse tipo, muitas vezes, são utilizadas como justificativa de desistência da atividade, independente se ela era exercida na esfera pública ou privada. Sobre esse assunto, destacamos a pesquisa de Soares e Machado (2014) que delineou, através de depoimentos de professores, os tipos de violência vivenciados pelos docentes em Recife.

Para as autoras mencionadas, essa realidade não é exclusiva da escola pública, mas é um problema compartilhado e com características próprias. Elas ressaltam que os abusos cometidos dentro da escola também estão diretamente ligados ao tipo estrutura familiar dos alunos, havendo diferenças entre essas práticas. Assim, ãos professores de escolas públicas enfatizaram as experiências de agressões físicas e depredações; os das instituições particulares deram destaque às humilhações e agressões verbaisö (SOARES, MACHADO, 2014, p.344).

Entendemos que, na medida em que um campo de atuação torna-se vulnerável, os seus componentes, no caso, os professores e demais profissionais da educação, são diretamente atingidos, gerando incertezas de suas opções profissionais. Com isso,

concordamos novamente com Soares e Machado (2014) de que o contexto atual abre brechas para uma crise, ãem que alunos e professores são profundamente atingidos no que diz respeito à identidade profissional, pessoal e dignidadeö (ibidem, p. 345).

É desgastante você querer trabalhar direito e com compromisso com a educação e não ser apoiado. Se desdobrar pra que o menino entendesse as coisas, mas em casa, nem as tarefas eram realizadas. Isso quebra a sequência de aprendizagem, o menino fica sem o ritmo dos demais, fica voando ou atrapalhando em sala, e eu tenho que sempre voltar e explicar de novo. É desgastante. Como se desse murro em ponta de faca. É aquele ditado, a escola educa quatro horas, a família deseduca vinte (Professor Elias)

Olhe, hoje eu não tenho mais vontade de voltar pra sala de aula, por conta dessa total liberdade que o aluno e família têm. Não é que eu queira ser caxias não, mas acho que a escola perdeu a sua identidade, seu direito de ensinar, os pais se ausentam [...] Hoje os alunos estão sem compromisso e não vejo perspectiva dentro da família, eles acham que somos babás. Sei que se eu voltar, vou me frustrar. A minha doação é grande e o retorno pequeno... Eu me frustro (Professor Carmelo)

Nos relatos expostos, percebemos dois pontos que foram por nós considerados enquanto desdobramentos desses contextos nas identidades profissionais dos professores. O primeiro, na afirmação do professor Elias, de que sua postura de comprometimento com a educação de seus alunos, às vezes, não encontrava reconhecimento por parte das famílias, ocasionando um desgaste do profissional.

O segundo, expresso pelo professor Carmelo, na afirmação de que a escola perdeu sua identidade, e que o seu compromisso docente com seus alunos começou a ser diluído diante dessas situações, ao ponto de ter optado por um cargo administrativo, sem pensar em voltar à sala de aula.

Em ambos os casos, podemos afirmar que o ambiente interacional produziu efeitos diretos na relação dos docentes com o seu trabalho e com suas identidades. Nesse sentido, os relatos apresentados ratificam que o olhar do *Outro* referenda as ações profissionais, tendo um poder interventivo na forma com que o profissional reflete sobre elas e a partir delas.

Tal afirmação teve sua pertinência expressa em duas experiências tidas como positivas pelos professores Carmelo e Antônio, dando a entender que quando há uma relação de reconhecimento do papel conferido pelas famílias aos docentes, especificamente, na

forma de apoio e legitimação do trabalho realizado, existe um fortalecimento das identidades aí representadas.

Um dos trabalhos que eu socializei em Aveiro, Portugal, foi um trabalho de correspondências com um grupo do 1º ano entre Recife e Caruaru. Tentei envolver os poucos pais que se faziam presentes [...] precisávamos levantar dinheiro, porque a Prefeitura não iria financiar. A gente vendia canetinhas. Um deles era o tesoureiro, eles vendiam bloquinhos, os pais conseguiram lanches, se dispuseram a ir conosco... eles queriam ir também. Viajamos, fomos ao museu. Temos fotos com J. Borges em Bezerros também. Foi maravilhoso, interessante e tudo com a participação da família e deles... as mães participaram... e isso, eu não vejo condição de ocorrer hoje (Professor Carmelo)

A gente desenvolveu um projeto por mais abraços, gentileza. A gente foi quebrando isso, foi trabalhando melhor a receptividade. A gente ganhou até um prêmio com esse projeto... repercutiu bem. Lembro que quando eu entrei nessa escola, em 2014, eu percebi a escola muito fria, as pessoas não se tratavam bem, as relações eram difíceis, sem cordialidade ou solidariedade, então, isso me incomodou e passei a comentar com professores novos e eles concordaram. No projeto, envolvemos pais, alunos, coordenadores e deu certo (Professor Antônio)

Nesse sentido, concordamos com Dubar (2005, p. 138) na medida em que o autor pontua que o é pela e na atividade com os outros, que implica um sentido, um objetivo e/ou uma justificação, uma necessidade [...], que um indivíduo é identificado e levado a endossar ou a recusar as identificações que recebe dos outros e das instituições. Portanto, as experiências dos professores Carmelo e Antônio contribuíram para o entendimento do reconhecimento do *Outro* enquanto condição para o reconhecimento de Si, na perspectiva de uma afirmação de suas identidades profissionais.

Diante disso, entendemos que os cenários aqui revelados se coadunam com um panorama de instabilidade que marca os processos de formação das identidades atuais, representadas na figura do medo, apreensão, sentimento de frustração e na baixa estima diante do trabalho realizado.

Contudo, também pudemos perceber entre os entrevistados uma postura de comprometimento e consciência do papel político e social do professor, e dos desdobramentos das atuais condições sobre o seu trabalho, o que indicia processos reflexivos ao longo da carreira. Isso nos permite apontar uma identidade profissional que se apresenta um movimento contínuo e em sintonia com os acontecimentos e influências que a cerca.

Ressaltamos ainda que as respostas a essa categoria estiveram muito mais voltadas às experiências pessoais, que revelaram uma relação conflituosa entre pais/responsáveis e professores, o que pode ser um indicativo de que os atos de atribuição e de pertença entre quem educa e quem ensina, não encontram correspondência nos cenários atuais, apontando quebras nas regras que definiam socialmente o papel de cada elemento de formação humana na sociedade, conforme aludido por Giddens (1991, 2000), Hall (1997,2011), Bauman (2003, 2011).

7.2 A relação com a sala de aula- desvelando as identidades dos professores

Ao estudarmos processos de construção da identidade profissional docente, compartilhamos com Nóvoa (1991) e Tardif (2002) a idéia de que é no contexto da sala de aula que se substância a noção do que é ser professor. Assim, entendemos que os atos aí praticados guardam consigo elementos de um saber fazer profissional revelador de pertencas grupais e individuais, mediatizadas pelas reinterpretações pessoais de cada professor.

Diante disso, acreditamos que a forma com os docentes exercem sua prática não retrata simples processos mecânicos, por essa exigir direcionamento, reflexão e tomadas de posição no cotidiano da sala de aula. Nesse sentido, a compreendemos como expressão maior da mobilização das inúmeras identidades que o docente confecciona em sua trajetória, e que são estruturadas para o exercício profissional (DUBAR, 2005; TARDIF, LESSARD, 2005).

E, embora não ensejemos entrar no mérito teórico da prática docente enquanto categoria analítica, o que exigiria outros aprofundamentos, pretendemos a partir dos relatos analisados, identificar elementos presentes que caracterizam a identidade profissional dos nossos entrevistados, revelando suas singularidades, ao tempo em que, as representando coletivamente.

Dentro desses aspectos, Cleyton, Elias, Antônio e Carmelo mostraram íntima relação entre suas histórias de vida e a incorporação de posturas em sala de aula, o que nos permitiu ratificar que cada professor parte de elementos de sua trajetória particular para dar sentido ao seu fazer profissional. Tal proposição implica dizer que ão exercício de

suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio (TARDIF, 2002, p.38).

E, diante dos dados, três pontos principais nos chamaram atenção. O primeiro deles repousou na maneira com que os professores se colocavam diante dos alunos. A discussão girou em torno dos termos *tio* ou professor, onde puderam ser contempladas opiniões pessoais que deixaram evidentes contrassensos no tocante a suas próprias representações da docência.

O segundo, disse respeito às implicações sociais de gênero nas atuações em salas de aula. As respostas apontaram para um disciplinamento corporal que era constantemente evocado, na medida em que os docentes tentavam estabelecer uma relação de afetividade com os alunos. O terceiro e último elemento analisado versou acerca da fuga ou da confirmação pela sala de aula. Nele, buscamos delinear momentaneamente crises e conflitos pelos quais os professores passavam, e em que medida tais circunstâncias reafirmavam ou não a escolha pelo magistério.

Com isso, nos aproximamos novamente da ideia defendida por Dubar (1991, 2005) de que as identidades profissionais possuem esferas biográficas e relacionais entrelaçadas, sendo muito tênue a linha fronteira, redesenhada cotidianamente. Além do que, deixamos em aberto a perspectiva de que novas situações ou contingências ocasionem nas trajetórias dos entrevistados possibilitem novos direcionamentos identitários.

7.2.1 *Tio* ou professor? a identidade profissional em questão

No âmbito das conversas acerca das representações que os professores fazem de si e de seu trabalho, retivemos nossa atenção na forma com que se deixavam chamar pelos seus alunos, se por *tio* ou por professor. A pertinência desse enfoque é justificada a partir do entendimento de que, em se tratando de construção de identidades, nós somos aquilo que afirmamos que somos (SILVA, 2009).

Portanto, entendemos que a maneira com que o professor se deixa intitular pode revelar elementos de sua identidade profissional. E, embora possamos estabelecer recortes sociais atributivos específicos ao papel de *tio* e de professor, dentro da escola, esses

funções parecem se confundir, gerando controvérsias entre aqueles que discutem a identidade profissional docente, sobretudo, após o argumento de Freire (1997) de que esse termo pode ser entendido num contexto de desprofissionalização do magistério.

A esse respeito, os quatro entrevistados tiveram posicionamentos divergentes. Os relatos oscilaram entre um discurso conciliador, em que não viam no fato de serem chamados de *tio* como algo depreciativo, sendo o termo entendido como uma expressão de carinho por parte dos alunos; ou inflamados, no qual os nossos entrevistados refletiram sobre armadilhas contidas nesse artifício.

Para o professor Elias, a palavra não implica inversões de papéis, mas é encarado como um tratamento de respeito por parte dos alunos. Todavia, pudemos notar certa contradição em seu discurso, pois ao tempo em que defende que a escola não pode ser vista de maneira paternalista, o professor deixa-se associar ao que ele próprio coloca como *estigma da infância*.

Eu não tenho esse problema. Pode ser professor ou tio. Na cabeça deles, de acordo com a relação que a gente faz, fica muito claro que eu não sou irmão da mãe nem do pai, e eu entendo como um tratamento respeitoso, tipo... aqui mesmo no Médio, um aluno ou outro, pelo estigma da própria infância, me chama *tio!*. Aí, eu vou fazer o que? Vou dar um carão, vou brigar como se fosse uma ofensa?. Eu não levo pra esse lado não. Eu sei que a escola não deve ser essa visão paternalista, nem tomar o lugar da família, e isso fica bem claro em cada aula (Professor Elias)

Na visão de Freire (1997), e com a qual mantemos ligação, o depoimento acima descrito esconde em si um disfarce. Para o autor em tela, longe de ser uma visão ingênua, o termo *tio* está imbricado de representações que colaboram para redução de uma leitura crítica acerca do magistério, levando a uma compreensão distorcida, que vincula a falsa identificação da atividade docente com a atividade doméstica.

Nesse caso, concordamos com o autor, ao entendermos que banalizar esse tipo de adjetivação, mesmo que não intencionalmente, pode perpetuar aspectos que deveriam ser confrontados para a consolidação do magistério, no tocante ao reconhecimento de sua profissionalidade. Assim, entendemos que há diferença nas atribuições delegadas a um tio e a um professor, não podendo ser confundidas, uma vez que ensinar "envolve

certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento, enquanto ser *tia* é viver uma relação de parentesco" (FREIRE, 1997, p.09).

A preocupação em delinear os papéis, de maneira a deixar nítido o papel profissional a ser desempenhado em sala, esteve presente no relato do professor Cleyton.

Várias vezes tinham dois alunos, era um menino e uma menina, às vezes, conversando comigo: *ô, pai!!!*. E eu dizia: *opa, eu não sou seu pai!!!* [risos!!]. Eles me chamavam como se eu fosse pai, né!. E aí, eu comecei a ficar preocupado, mas assim, a relação era muito tranquila. Eu até entendia que poderia ser força do hábito, mas deixava bem nítida a minha posição de professor e não de pai ou tio, que eu estava ali pra ensinar. (Professor Cleyton)

A inquietação acima traduzida revela um aspecto muito corriqueiro nos Anos Iniciais. Sendo a escola o primeiro contato formal das crianças longe do seu núcleo familiar, é comum que durante essa transição, elas estabeleçam relações com o novo ambiente, usando para isso aproximações com o reduto doméstico.

Porém, entendemos que todo termo é imbuído de significados, pois são frutos de uma compreensão histórica e social, carregando uma carga representativa. Nesse sentido, transformar o professor em um parente postigo seria uma redução da capacidade de luta e reflexão acerca de sua atividade laboral, numa tentativa de associá-los a papéis afetivos e passivos, inerentes às relações de parentesco (FREIRE, 1997).

Para Arce (1997, p.28), a associação tia-professora implica diretamente na configuração das identidades profissionais dos docentes, pois ôacaba por anular a própria identidade da professora e sua postura profissionalö. E, uma vez que advogamos para o reconhecimento do magistério em termos de um saber- fazer específico que permita a atuação em sala de aula (TARDIF, 2002), essa aparente inversão de papéis pode acarretar uma visão secundarizada da atividade, levando ao falso entendimento de que qualquer um pode exercê-la.

Nesse caso, compreendemos que embora a docência esteja conectada às práticas relacionais, essas não podem sobrepujar seus aspectos profissionais, ou serem reduzidas a simples elementos de cuidados infantis e não de efetivo ensino, o que no nosso entendimento, pode fragmentar mais ainda a representatividade profissional da categoria (NÔVOA, 1992), conforme nos colocou o professor Antônio.

Já no início eu digo: *professor!!, não sou tio. A gente tá aqui pra ensinar, construir, aprender. Não sou tio, sou professor*, alguns pegam rapidinho, outros não. E isso é bem engraçado, porque tem uns que já chamam de professor, outros não. (Professor Antônio)

Entendemos que a fala do professor Antônio sinaliza uma tentativa de demarcação de sua identidade. Ao deixar claro o seu papel, o docente estabeleceu fronteiras na relação profissional-cliente, afirmando sua identidade profissional e não parental. E, embora saibamos que durante a Educação Infantil, por exemplo, o cuidar e o educar ainda têm suas linhas muito difusas, entendemos que esse tipo de afirmação deve ser realizada desde cedo, no intuito de quebrar antigos estigmas em relação à docência (CARVALHO, 1998).

Eu sempre tive na minha cabeça, pai é pai, tio é tio, professor é professor. Nunca deixei isso na minha história profissional se misturar, nunca deixei me chamarem de tio, sempre foi professor. Isso que o povo posta no face *família educa, escola ensina*, pra mim é por aí...Eu nunca deixei de lado a história de educar, eu também trabalho questão de bons modos, limite e educação doméstica, mas não é minha função, eu apenas dou umas pinceladas... (Professor Carmelo)

Conforme depoimento, para o professor Carmelo há uma problemática atual acerca do papel multipluralizado que vem sendo hoje atribuído à escola e aos docentes. Entendemos que esse cenário se insere nos contextos de deslocamentos pelo qual a sociedade tem passado, em termos de perda de referenciais, seja ele a escola ou a própria família, provocando especulações acerca da função do professor nesse processo (BAUMAN, 2001, 2011).

Nesse sentido, podemos dizer que os professores entrevistados conservam uma consciência acerca do seu papel profissional. E, apesar do professor Elias ter proferido um discurso mais condescendente, ainda sim, encontramos no rol de suas falas ponderações que nos revelam uma postura consciente acerca da importância do reconhecimento do docente, a partir de sua profissionalidade.

Ainda no âmbito de delineamento de suas identidades, os entrevistados deixaram transparecer a dinâmica empreendida no movimento de articulação das identidades pessoais, sociais e profissionais, revelando interlocuções. No caso do professor Elias,

especificamente, a identidade militar esteve sempre muito presente, influenciando aspectos de sua identidade docente em constituição.

Nessa trajetória, ressaltamos dois momentos em que verificamos arranjos e pontos de convergência, em que elementos de sua identidade militar foram incorporados a sua identidade docente. No primeiro, ao relatar sua experiência, a partir da confecção do contrato didático em sala de aula,.

É tipo um contrato imposto em alguns momentos porque nem tudo dá pra negociar... para alguns não há limite. A gente está lá fazendo educação caseira, a gente perde tempo tratando de questões caseiras, de disciplina doméstica. Para mim como policial, a ordem, organização e a disciplina são muito importantes. No contrato, muitas coisas eles colocaram. Por exemplo, minha turma não fala palavrão na sala, se ele falar, vai preso? claro que não!, mas quem fala não se sente bem perante os outros (Professor Elias).

Em outra ocasião, ao adotar no cotidiano de sala de aula outros elementos representativos.

Eu entro na sala de aula e eles ficam de pé [...] todos os dias canta-se o hino.[...]. Eles não sabiam frases nem do nacional, nem de Pernambuco. Hoje minha turma, todos cantam lindamente o hino todo, primeira e segunda parte. Agente não faz os dois hinos de uma vez, um dia um, outro dia outro. Às vezes, intervalo de uma semana, até entrar na rotina.(Professor Elias)

Diante do exposto, entendemos que a identidade profissional do professor Elias revela elementos fronteiraços em constante articulação, indicando a fluidez e o hibridismo contido em suas ações enquanto docente (CANCLINI, 2008). Poderíamos interpretar tais conjunturas como compreensíveis, pois enquanto processo de negociação, a identidade incorpora elementos herdados de situações anteriores que podem ser invocados, conforme exigência do momento (DUBAR, 2005).

E, uma vez que a identidade pessoal não pode ser destituída, é comum que no conjunto das experiências no campo de atuação, as memórias individuais sejam acionadas para se articularem a novos elementos, proporcionando uma releitura cotidiana das identidades profissionais. Nesse sentido, algumas características pessoais puderam ser encontradas, conforme outros depoimentos.

Eu sempre fui extremamente organizado com meu material e percebo que isso hoje em dia é muito raro de acontecer na escola. É uma coisa que batia muito em cima. Os alunos chegavam e eu dizia: *abre a bolsa vamos ver se o*

material ta todo aúí vocês tem que ter responsabilidade sobre o material didático de vocês. Então, eu sempre trazia narrativas da época que eu era aluno. O aluno de cinco anos chegava: professor faz a ponta do lápis e eu dizia: minha gente quando eu era da idade de vocês eu nunca pedi pra uma professora minha fazer a ponta, quando eu saía de casa sempre via minha bolsa pra saber se tinha tudo na bolsaí vocês tem que criar esse hábitoí Eu sempre me espelhava também a minha prática como professor nas minhas referências como aluno. (Professor Cleyton)

Eu sou mais de observar. Sempre fui tímido, né! Fico na minha, só vendo e pensando. Vejo na minha aula o que deu certo e o que não deu. Depois, vou compondo a aula sempre me perguntando: *na minha época eu gostava disso?* Eu procuro variar a dinâmica, porque eu detestava aula parada. Aí, eu acho que é uma forma, né, de eu ser um professor, interagir com eles (Professor Antônio)

Os depoimentos dos professores Cleyton e Antônio indicam novamente a estreita ligação e dialogicidade entre as identidades pessoais e as identidades profissionais. Assim, é comum que experiências passadas, na qualidade de estudantes ou docentes, também sejam consideradas na formação e nas justificativas das posturas atuais enquanto professores.

Conforme aponta Tardif (2010), o professor é alguém que õassume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta (ibidem, p. 230). Portanto, os paralelos traçados entre as trajetórias estudantis e as profissionais contrapõem aspectos do passado e do presente simbioticamente no processo de contínua configuração das identidades.

Nesse sentido, identidades e experiências anteriores podem subsidiar práticas profissionais atuais. Com isso, damos relevo ao fato de que toda identidade profissional é também uma forma de representação do sujeito que a compõe, não podendo ser analisada distante da trajetória do sujeito que a configura (DUBAR, 2005).

7.2.2 Sobre o disciplinamento dos corpos

Ainda no plano da análise das práticas reveladas, os professores relataram posturas de vigilância no tocante às interações corporais, sobretudo, no que diz respeito aos gestos e afagos para com os alunos menores, e aos olhares de estranhamentos que cercam essa relação. Os entrevistados se colocaram numa posição de alerta em relação a suas

expressões de afetividade para com os alunos, evitando determinadas condutas, conforme depoimentos abaixo.

Sempre achei esse momento delicado. Eu procurava ter cuidado com os afagos, sobretudo, na época que fiquei na Educação Infantil. (Professor Cleyton)

Existia certo receio, não vou mentir. Era assim. Eu ficava meio errado e os outros também. Aí, pra evitar, eu sempre pedia pra menina que era estagiária acompanhar os alunos ao banheiro, por exemplo, caso houvesse necessidade. (Professor Antônio)

De acordo com Monteiro e Altmann (2014), as experiências relatadas pelos professores Cleyton e Antônio estão inseridas dentro dos contextos que cercam a opção masculina pelo magistério. Para as autoras acima citadas, esse tipo de estranhamento refere-se não só à presença do homem na função de professor, à sua escolha profissional, mas também aos procedimentos adotados em momentos de cuidados corporais e à orientação sexual das crianças (ibidem, p.730).

Salientamos que estudos anteriores também apontaram nessa direção (CARDOSO, 2007; CERISARA, 2002; CRUZ, 1998; MIRANDA, 2003;), o que confirma a permanência de uma forma de desaprovação social, que se apresenta em termos da desconfiança da atuação dos professores homens em determinados segmentos da educação.

Eu tinha um amigo professor há mais tempo que eu nos anos iniciais. Ele passou por uma situação complicada na escola por acharem que uma menina que ele tava, como é que eu posso dizer, colocar isso pra você como se assim... a figura dele por ser homem, com a menina. A menina era muito apegada a ele, queria tá nos braços. Ele beijava a menina, tinha uma relação como se fosse filha e isso gerou um mal-estar com esse meu amigo. Eu fiquei meio assustado, porque isso gerou uma confusão grande na escola com ele. (Professor Cleyton)

Algumas professoras mais idosas chegavam de forma, eu entendia de forma carinhosa e com cuidado pra não tá acuando, e diziam: *olhe, professor tome cuidado com isso... essa história de tá abraçando...* (Professor Elias)

Os depoimentos acima indicam situações, dentro da escola, que colaboram para disseminação de estereótipos influenciadores de práticas profissionais. Os professores Cleyton e Elias relataram experiências em que o contato físico com os alunos gerou constrangimentos e insinuações. Elas abarcam um prejulgamento escolar acerca de

possíveis desvios na conduta profissional, e na crença disseminada de um homem sexuado, ativo, perverso e que deve ficar distante do corpo das crianças (SAYÃO, 2005, p.16), produzindo seus efeitos dentro dos aspectos da identidade profissional em construção.

Diante disso, destacamos o depoimento pessoal de Sousa (2015). Ao dissertar sobre suas experiências profissionais, o autor refletiu sobre os olhares e cuidados conferidos, enquanto professor de uma turma de pré-escola, que causaram constrangimento e vigilância. Ele coloca que conviveu com o olhar espantado dos/as funcionário/as da escola, dos pais e mães de crianças. Algumas mães questionaram a diretora sobre quem levaria sua filha ao banheiro (ibidem, p. 46).

No tocante a tais contextos, destacamos a experiência trazida pelo professor Elias. O docente retratou que durante sua experiência como Auxiliar de Desenvolvimento Infantil-ADI¹¹ em uma creche, percebeu uma limitação de suas atribuições em virtude de ser homem, reafirmando as atribuições de papéis por gênero na escola.

Essa era a parte meio estranha. Lá na creche, tanto a direção, como diretora, professoras e outras ADI's, elas tinham um cuidado, do tipo, elas não colocavam a gente pra dar banho e sim as mulheres que eram muitas!. Então, a gente ficava de ajudar na recreação, a parte externa era conosco. Tipo, eu era ADI, mas por ser homem, a gente só acompanhava o professor em sala de aula. (Professor Elias)

Conforme o parecer CNE/CEB nº20/2009, que versa sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, é importante que as instituições responsáveis por etapa da Educação Básica assegurem a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo (ibidem,p.09).

O citado documento apoia a estreita relação entre o educar e o cuidar, sendo responsabilidade docente a sua articulação, o que requer do professor ter sensibilidade e delicadeza no trato de cada criança, e assegurar atenção especial conforme as necessidades que identifica nas crianças (PARECER nº20/ CNE, p.10).

¹¹ ADI- Auxiliar de desenvolvimento Infantil é o nome dado aos que auxiliam os professores da Educação Infantil, cuja prerrogativa da função também envolve os cuidados e a higienização das crianças em creches.

Contudo, durante nossas análises, observamos que situações dessa natureza eram evitadas ou não oportunizadas aos entrevistados, afetando diretamente tanto a identidade, quanto trabalho desenvolvido por eles em salas de aula. Diante disso, acreditamos que as questões aludidas por Sousa (2015) e pelo professor Elias possam tornar o magistério menos atrativo ao grupo masculino, corroborando para segmentações profissionais em função do gênero.

Além disso, os constrangimentos vividos pelos docentes envolvidos acabam gerando um mal-estar, surgido em detrimento das diferenciações impostas ao trabalho exercido por eles. E, embora tentem agregar a afetividade pertinente às ações envolvendo crianças, percebemos no discurso dos professores, a existência de uma ponderação e receio nos atos praticados.

Você faz um carinho, um afago, do tipo... colocar criança no colo nunca!! eu nunca coloquei, nunca me permiti por tá eternamente me vigiando. (Professor Elias)

Eu me policiava muito, fazia os afagos porque acho que isso faz parte de uma relação com as crianças. Aí, às vezes eles chegavam: *tio, me dá um beijo...* Eu dava de um lado e do outro, mas nunca essa coisa de posturas que as alunas, que os alunos tinham com outras professoras. Assim, sentar no colo das professoras, isso eu jamais fiz, tanto por questão ser homem, quanto pra não suscitar nada. (Professor Cleyton)

Eu não sou de tocar muito, sempre parte deles. E eu não faço muito isso pra não criar vínculo afetivo, muitas vezes com os menores isso é comum. (Professor Antônio)

Os depoimentos acima indicam artifícios particulares utilizados pelos professores, na busca por equilibrar os olhares de desconfianças e o exercício legal de sua atividade profissional. Consideramos que tais ações não podem ser entendidas no sentido de indiferença ou frieza dos docentes para com os alunos, mas como estratégias adaptativas, com base em posturas profissionais pensadas, refletidas e comedidas.

Nesse sentido, entendemos que as reservas comportamentais citadas pelos entrevistados resultam da construção de uma identidade profissional que se movimenta, a partir de procedimentos elaborados em função da situação de interação, isto é, em função das diferentes determinações (sócio-históricas, culturais, psicológicas) dessa situação (LIPIANSKY; TABOADA-LEONETTI; VASQUEZ, 1990, p. 24).

Portanto, podemos afirmar que os diferentes contextos permitem a mutação e adaptação das identidades profissionais, conforme aqui apresentadas (BAUMAN, 2005). E, por serem instáveis por natureza, ainda dentro dos discursos dos docentes, podemos encontrar ambivalências que traduzem a complexidade e a coexistência de identidades que, conforme o contexto, podem ser contraditórias. A ambiguidade contida na fala do professor Elias traduziu essa relação.

Acho que a sociedade, ela encontra coisas que, às vezes, não existem, e depois pra você desdizer o que foi dito por outros professores, por outras crianças, pelo pai, pela mãe, por alguma situação, dá trabalho. Eu também me ponho no lugar deles de pai. Eu hoje sou pai de um garoto, na ocasião eu não era, mas eu pensava, e quando eu tiver um filho? Aí vem um professor de 26 anos, 27 e pegar ou por as mãos meu filho, filha? e botar no colo, está passando a mão e tal, então, como eu iria reagir a isso? (Professor Elias)

Entendemos que dentro dos limites de sua identidade profissional, o professor Elias criticou os olhares sociais de desconfiança lançados ao trabalho desenvolvido por homens com crianças. Contudo, ao assumir a identidade de pai, mostrou-se simpático a tais construções, tomando parte nesse discurso, o que confirma a construção das identidades como totalmente dependente de um contexto que as situe, mesmo que isso possa levar a consideráveis contrapontos (HALL, 2011).

Ainda no somatório dos depoimentos, ficou explicitado que em virtude do cenário anteriormente mencionado, na maioria das ocasiões, os afagos eram de iniciativa dos alunos, que encontravam no gesto do professor uma retribuição, em sensibilidade ao que denominavam carência afetiva. Ou seja, nas falas analisadas, evidenciamos que a iniciativa não partia dos professores, como é comum ocorrer entre as professoras. Isso pode ter em conta o fator assinalado por Ferreira (2008, p.126) de que diferente desses geralmente têm a permissão social para abraçar os alunos, colocá-los no colo, fazer mais ou menos ou até de modo idêntico com eles o que faz com os filhos.

Não me controlo o tempo todo em relação a isso. Permito que eles me abracem, sem problemas, menino ou menina. Por isso, a gente tem que, muitas vezes, propor um processo de mais gentileza. Eles são bem carentes afetivamente (Professor Antônio)

Alguns querem estabelecer uma relação bem paternal, acho que há uma carência. Quando eles me abraçam, eu retribuo. Talvez pela ausência de uma atenção do próprio, da própria figura paterna dentro de casa. Eu sou professor, mas entendo que eles transferiam isso pra escolái (Professor Cleyton)

Os fragmentos acima transcritos ressaltam que a receptividade por parte dos entrevistados ao carinho recebido pelas crianças contrasta com uma suposta inabilidade masculina em termos de demonstração dos sentimentos, quebrando, conforme Connell e Messerschmidt (2013), a imagem de homem durão e sem emotividade.

Acreditamos que tais achados operam no sentido de uma reconfiguração da própria imagem de identidade docente conferida, e que pressupõe uma inabilidade masculina para o magistério nos Anos Iniciais, indicando que as pertencas e identificações independem de gênero, embora, ainda estejam muito ligadas a ele.

Eu mudei muito minha concepção de docência na Educação Infantil, ela exige sensibilidade no olhar e na prática. Então, assimí no princípio, o que era uma experiência aterrorizante foi se desfazendo, na medida em que você percebe que a relação com as crianças termina não sendo só uma relação pedagógica, termina envolvendo afetividade com as crianças. Chegava de manhã, levava uma flor que pegou no meio do caminho, davam abraço, diziam *tio eu to com sono, deixa eu dormir!* E eu pegava um colchonete. Em mim despertou uma responsabilidade muito grande, porque eu tinha medo que se machucassem e cáassem. Tinha o recreio que era a hora delas e minha de descanso, mas eu não conseguia. Eu ficava de olho pra ver se eles caíam, se os maiores batiam nele. Eu fiquei meio neurótico com essa ideia e também despertou em mim um senso de í eu não diria paternidade [risos], mas um senso de cuidado com as crianças que eu não tinha nas outras experiências. Saber se tomou café, cuidado pra saber, assim... eu reservava sempre um espaço da aula pra conversar com eles e escolhia dois por dia pra saber do dia a dia deles. Até mesmo porque sabendo disso, fazia com que eu tivesse intervenções diferenciadas (Professor Cleyton).

O depoimento do professor Cleyton trouxe à tona aspectos relevantes acerca desses processos de rupturas com as identidades ditas essenciais. Ao reportar situações de rotina na Educação Infantil, o entrevistado deixou transparecer sua sensibilidade, atenção, cuidado e afetividade, elementos esses que, conforme declarado, passaram a ser externados no âmbito de suas experiência em sala de aula. Entendemos que postura ratifica o campo de atuação como promotor de situações que colaboram com novas identificações, redimensionando processos de configuração identitária profissional, redirecionando ou fortalecendo escolhas (DUBAR, 2005).

E, isso nos permite desconstruir esteriótipos não apenas ligados ao magistério, como também, ao discurso de masculinidade socialmente praticado (CONNELL, 1995), conquanto, fique explícita uma tensão nessa socialização entre os professores

pesquisados e o ambiente escolar. De acordo com Louro (2000, p.27), tal cenário envolve um paradigma que vai além da escola, pois "em nossa cultura, a manifestação de afetividade entre meninos e homens é alvo de uma vigilância muito mais intensa do que entre as meninas e mulheres", o que mais uma vez aponta a estreita ligação entre identidades sociais e profissionais.

Contudo, tendo em conta as dificuldades suscitadas pelos professores entrevistados, com base na afirmação de que recebem olhares de suspeitas, os dados nos apontaram para a compreensão de uma perspectiva de docência humanizada, e que promove mudanças identitárias nos próprios sujeitos.

No entanto, ressaltamos que ainda é muito evidente que nos caso dos nossos sujeitos de pesquisa, o percurso para construção de suas identidades profissionais, especificamente, no que diz respeito à opção pela sala de aula, envolve uma desconstrução envolvendo elementos culturais de gênero. E, não apenas isso. Entendemos que ela transpasse também, o sentido e a condição de ser professor na atual conjuntura de insatisfação, medo e falta de reconhecimento, o que nos levou a considerar em que medida, tais fatos influenciam a permanência na atividade.

7.3 O desencanto com a atividade enquanto desdobramento da crise de identidade profissional

Diante das experiências reportadas, pudemos observar que as trajetórias que conduziram nossos entrevistados à sala de aula estão transpassadas por processos de identificação e crise com magistério. Elas foram expressas na forma de relatos que indicaram um sentimento de encantamento *versus* frustração com a realidade cotidiana nas escolas, em termos das complexidades físicas e relacionais que a envolve, e com o trabalho efetivamente realizado.

Tal compreensão nos permitiu questionar acerca de futuras projeções, numa tentativa de delinear os em que maneira as experiências corroboraram ou não na confirmação de suas escolhas profissionais. A pertinência de tal questionamento consideramos que o

choque com uma prática docente distanciada das referências pedagógicas apreendidas na formação inicial acarretará diversas reações entre os professores (ESTEVE, 1999).

Para o autor citado e com o qual compartilhamos o entendimento, uma das consequências do mal-estar docente está diretamente relacionada ao alto índice de insatisfação, descomprometimento e abandono da atividade. Esse quadro também tem sido verificado a partir de outras pesquisas, que apontam para o número cada vez maior de professores que se afastam de suas atividades laborais, por um período de tempo ou definitivamente (CODO, 1999; GASPARINI, BARRETO, ASSUNÇÃO, 2005).

Diante disso, compreendemos que as reações oferecidas pelos entrevistados, com base nas realidades por eles expressadas, podem dar indícios de crises que apontam para uma (re)configuração identitária profissional, indicadas na permanência ou no abandono da docência. Nesse sentido, nos aproximamos novamente da ideia de crise de identidade profissional (DUBAR, 2005; ESTEVE, 1999) para finalizarmos os objetivos propostos nessa pesquisa, analisando se as experiências vivenciadas pelos professores Antônio, Carmelo, Cleyton e Elias acarretaram uma mudança de percurso profissional, principalmente, no que diz respeito à saída da sala de aula ou em seu abandono.

Assim, ao termos em conta o conjunto dos discursos, observamos uma estreita relação entre o grau de satisfação pessoal dos entrevistados com o trabalho executado e a tendência a permanecerem ou não em sala de aula, o que mais uma vez, endossou os aspectos subjetivos do reconhecimento de Si através da atividade laboral praticada, que dão um sentido à existência individual e organizam a vida de coletivos (DUBAR, 2012, p.354)

A afirmação teve por foco as respostas que indicaram perspectivas de futuro no magistério. Contudo, tais possibilidades não se conectaram apenas a uma relação de pertença e identificação, deixando claro que nesse processo, outras variáveis são consideradas, conforme depoimentos abaixo:

[sobre desistir do magistério] Hoje, eu te digo que realmente não estou plenamente satisfeito. Sobre desistir? Eu não sei, acho que ainda é meio confuso pra mim. Mesmo porque, eu vivo uma coisa muito doida que é ser policial e professor. O primeiro é difícil, mas por incrível que pareça, me dá maior garantia de grana mesmo. Tem umas gratificações que no final do mês fazem diferença, e como é algo muito mecânico, sai fácil. E, eu posso crescer lá entro, né! Já ser professor, é algo que eu gosto, me identifico, mas as condições, o salário, também, me deixam muito pensativo... (Professor Elias)

Eu não me vejo mais dando aula. Sabe, por tudo mesmo, pela insegurança, pelo desgaste, e também, porque, hoje, eu sendo gestor, eu posso dar a minha cara. A minha equipe é muito parceira e eu consigo desenvolver nos bastidores algo mais comprometido. Se é pra estar em sala de aula, que a coisa seja feita de forma organizada. Como gestor, eu tenho esse privilégio, acho que consigo fazer as coisas acontecerem de forma efetiva. Já como professor, eu achava que as coisas não aconteciam, porque havia muita gente acima e eu acabava como destoante. Daqui é só pra minha aposentadoria, não volto pra sala (Professor Carlos).

Os depoimentos dos professores acima relatados retomam indicadores anteriormente discutidos no cotidiano da atividade, como a insegurança e a falta de perspectiva na carreira, mas que aqui, assumiram uma posição de influenciadores diretos nos distanciamentos com a sala de aula.

No caso do professor Elias, entendemos que o sentimento de confusão é demonstrado pela contradição entre a identificação com a docência e o valor salarial recebido como policial militar. Tal fato reforça a ideia de Gatti et al (2009) que os baixos salários são um dos agravantes da desistência entre os que pretendem seguir o magistério. Isso nos indica que as identidades profissionais não se produzem apenas em virtude de identificações, como também, de contingências nas quais se inserem os sujeitos.

No caso do professor Carlos, entendemos que o peso maior se encontra na expectativa de que, enquanto gestor, possa sentir que o seu trabalho produz um resultado, agregando, conseqüentemente, maior satisfação a sua identidade pessoal/profissional. Ainda sobre esse exemplo, podemos inferir que a busca pelo cargo administrativo na escola se configure também como um ponto equilíbrio para os que se identificam com a docência, mas que por algum motivo, se afastaram de salas de aula, o que caracterizaríamos como um semi-abandono.

Para Cardoso (2007), exemplos como o do professor Carlos são comuns no grupo formado por professores do sexo masculino. Sua afirmação considerou a rápida transição desses docentes entre a sala de aula e a coordenação/ supervisão escolar. Tal conclusão seria indicativo de conflitos identitários, explicitando uma tendência de que esses professores assumam as aulas de educação física ou de gestão da educação, espaços notadamente ainda demarcados para as vivências de suas masculinidades (ibidem , p.14).

Contudo, da maneira similar a do professor Carlos, a saída provisória de sala de aula do professor Cleyton não teve como motivação aspectos de gênero, mas a possibilidade de desenvolver um trabalho diferenciado, conforme também apontou seu depoimento,

Nessa experiência, eu estou tendo uma liberdade mais ampla pra negociar com as professoras, protagonizar a escola de forma diferente. Essa escola estava há muito tempo sem coordenação. O primeiro semestre, eu estou concluindo agora. Ele foi mais de botar ordem mesmo, no sentido pedagógico. As professoras viviam isoladas em suas salas. Esse semestre foi de aproximação e escuta das necessidades, então, pra esse segundo, quando voltar, eu já sei pontuar exatamente os pontos pra atuar com mais consistência. (Professor Cleyton).

Entendemos, que mesmo considerando os desconfortos apresentados por ambos os professores, a coordenação escolar representou uma maneira de mudar, o que na opinião deles, estava dificultando o trabalho na escola. No caso do professor Carlos, configurando uma saída definitiva de sala de aula, e no do professor Cleyton, momentânea.

Outro aspecto considerado no âmbito das respostas foram os contrapontos entre as antigas e novas identificações, revelando uma tensão na continuidade no magistério. E, embora tenham afirmado à época de nossas entrevistas o desejo de permanecer atuando na docência, com exceção do professor Carlos, os demais docentes revelaram pretensões futuras que envolviam a possibilidade de atuação em outros contextos distanciados da Educação Infantil e Anos Iniciais, o que mais uma vez, pode indicar que a identificação desses sujeitos foi com o magistério, mas não no âmbito da Pedagogia.

Eu sempre quis atuar em projetos sociais. Sou muito ligado a essas questões sociais, com jovens em situação de risco. Essa é a realidade em que eu vivo na minha comunidade. Cada vez mais me incomoda. Eu, às vezes penso muito nisso, não pra agora, mas futuramente. Não sei... se der pra conciliar a sala de aula com isso, está ok. Caso não, é uma coisa se pensar. (Professor Antônio)

Do ano passado pra cá, eu comecei a visualizar outras coisas na minha vida. Como eu sempre gostei de artes, comecei experimentar viajar pra fora do Brasil. Assim, eu comecei a ter contato com alguns museus de arte, cultura de outros locais, então, isso começou a me despertar um desejo grande de aprofundar conhecimentos nesse campo e fiz vestibular. Hoje, eu curso Museologia (Professor Cleyton).

Letras é meu grande amor, a Literatura! Estou no quinto período. Eu me vejo dando aula de Literatura, desde os dezesseis, eu lido com ela. Quero trabalhar com projetos que envolvam a Literatura, o Teatro e coisas assim. Então, eu não sei se continuarei muito tempo dando aula às crianças, me identifico mais com os jovens... (Professor Elias)

Os três casos acima analisados remontam dinâmicas identitárias que vão se configurando, na medida em que, novas pertencas surgem. De acordo com Dubar (2005), há uma relação muito íntima entre as inclinações individuais e os ramos profissionais escolhidos. E, sendo a identidade resultante provisória e em movimentação, é possível que outras identificações provoquem desequilíbrios e rearranjos nas identidades profissionais ao longo de uma trajetória.

Para o autor, essa conjuntura mutante tem em conta o caráter ônstável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições (ibidem, p.136). Portanto, o fato de estarem em salas de aula hoje, não significa que permanecerão amanhã, ou que não retornem a essa futuramente, numa relação de continuidade e rupturas.

Exemplo disso seriam os professores Antônio, Cleyton e Elias, que diferentemente de Carlos, não dão indicativos de uma ruptura total com o exercício docente, mas apontam para uma equilíbrio, na qual antigas e novas pertencas consigam conviver em sala de aula, embora, no caso de Elias ela esteja no contexto dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Eu estou fazendo múseo¹² e venho pensando nisso, será que se eu tivesse a oportunidade de sair da educação para múseo, será que eu iria? Será que não iria? hoje eu acho que não! o que eu quero no curso de múseo é me instrumentalizar dessa discussão toda, pra tentar construir um novo processo formativo pra mim e pra minha vida, tentando aliar esses dois campos de conhecimento, tentando ligar a arte e museus com educação. Eu já procurei dentro da estrutura do curso várias disciplinas pra fazer essas conexões. Vejo também que os professores são carentes de determinados conhecimentos e não podem trabalhá-los com seus alunos, porque desconhecem mesmo (Professor Cleyton).

Eu fui convidado pra atuar em outros projetos, inclusive, pra coordenar uma ONG que eu e meus irmãos fizemos parte. Um outro convite pra continuar na Secretaria com um salário melhor, mas aí, eu pensei que aquele era o momento de viver a sala de aula. Eu inclusive nem penso em fazer mestrado, nada, por enquanto. Quero me dedicar à sala de aula e a Pedagogia (Professor Antônio).

Eu sou professor. Gosto do que eu faço. Eu acho que ao me formar em Letras, vou continuar em sala de aula com alunos maiores. Quero ter mais liberdade pra compor minhas coisas, quero lançar reflexões mais sociológicas também. Me incomoda muito essa alienação que vejo nos estudantes hoje. Nem sempre é fácil trabalhar determinadas coisas com crianças (Professor Elias).

¹² O professor abreviou o curso de Museologia.

Ao retratarmos os desdobramentos das insatisfações dos professores, aqui tomadas como processos de crise da identidade profissional, podemos tecer algumas considerações acerca dos achados. Ficou explicitado que embora expressem descontentamentos com o cenário educacional atual, há o entendimento de que os docentes podem colaborar no sentido de melhorá-lo, seja assumindo postos de comando ou mediante reflexões e ações em salas de aula.

Isso indica que, mesmo diante do que entendemos por uma depreciação do trabalho docente, os professores conservaram em seus discursos uma perspectiva de permanência na atividade, conquanto, essa não esteja diretamente relacionada à Educação Infantil e Anos Iniciais, como no caso do professor Elias, ou se dê em outras instâncias, como no exemplo do professor Carlos.

Com isso, entendemos que a identificação pessoal com docência se aparou também num compromisso social com formação dos alunos, cujo reconhecimento agrega maior satisfação com o trabalho realizado.

Acho massa quando eu passo na rua, e alguém me para dizendo que foi meu aluno. Outro dia, estava no mercado e encontrei um rapaz. Ele falou comigo e eu até hoje não reconheci. Ele tava com a mulher e uma filha, e disse que eu tinha sido seu professor, que tinha ajudado ele a se aquietar, porque era muito danado. Disse que até hoje, a mãe dele lembrava de mim. Isso é gratificante, saber que eu fiz a diferença. (Professor Carlos)

Quando eu chego em casa, estou ainda na rua e eles ficam: *tio, tio!!!*. Minha mãe acha engraçado, mas eu sei que eles me olham como um exemplo. Um cara de lá, do gueto, e hoje dando aula. Acho importante ser essa referência (Professor Antônio)

Eu sei que eu não vou mudar o mundo, mas tenho a consciência limpa de que faço meu trabalho direito, com honestidade e comprometimento. Quem estuda e trabalha comigo sabe que eu sou desse jeito. Brigo mesmo por uma educação melhor na minha escola (Professor Cleyton)

Não quero ser exemplo, não! Mas, ao mesmo tempo, não acredito em milagres. Essa história de fulaninho passou em Medicina por mérito próprio é um, em um milhão. Quero que eles tenham consciência de que não depende só deles, depende de todo um contexto político e social que eles nem se dão conta. Pra mim, eu tenho que alertar sobre isso. Conscientizá-los. Se vejo um menino desses mudando de atitude, pra mim já valeu. (Professor Elias)

As falas acima transcritas revelam um aspecto humanizante e humanizador que atravessa a identidade profissional de cada entrevistado. Destacamos, novamente, a

forte influência da Sociologia na transcrição do professor Elias que também é bacharel na área, e a preocupação generalizada entre os entrevistados com a formação política e social de seus alunos.

Entendemos que o reconhecimento profissional, nesses casos, advém dos aspectos de reconhecimento, mediados pelos discursos do Outro, representado pelos alunos e colegas de trabalho. Para Dubar (2012, p. 354), tais exemplos se mostram reveladores de uma construção de Si pelo ambiente laboral, cujo os sentidos ão se reduzem à troca econômica de um gasto de energia por um salário, mas possuem uma dimensão simbólica em termos de realização de si e de reconhecimento social.

As análises só confirmam que a compreensão de processos de formação de identidades profissionais docentes só podem ser compreendidos dentro dos contextos sociais que lhes deram suporte. E, nisso, os aspectos das trajetórias particulares em articulação com as experiências coletivas advogam no sentido de que nenhuma identidade profissional pode ser tomada isoladamente, mas numa sincronia entre o sujeito, individual, e o grupo, coletivo, ou seja, entre o *Eu* e o *Outro*.

Cada professor aqui abordado contribuiu com suas experiências e observações pessoais, na medida em que externaram seus medos, seus percursos, suas origens, suas pretensões. Portanto, entendemos termos construído uma pesquisa flexível, dentro dos aspectos da ambivalência, fluidez (BAUMAN, 2005), hibridismo (CANCLINI, 2008), dos deslocamentos e influências culturais (HALL, 1997, 2011), da relevância das relações individuais e coletivas (DUBAR, 1991, 2005) que margeiam a construção das identidades na era atual.

Sendo assim, entendemos que o trabalho aqui exposto, poderia ser considerado enquanto tentativa de compreender as identidades e suas eventuais cisões como produtos de uma tensão ou de uma contradição interna ao próprio mundo social [...], e não essencialmente como resultados do funcionamento psíquico e de seus recalques inconscientes (DUBAR, 2005, p.137). O que nos leva a considerar a provisoriedade dos fragmentos aqui analisados, uma vez que são apenas retratos momentâneos de quatro identidades profissionais em formação.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao termos em conta os relatos apresentados, podemos tecer algumas considerações. A primeira diz respeito à natureza do objeto estudado: a construção de identidades profissionais de professores do sexo masculino, no âmbito da docência na Pedagogia.

Entendemos que a opção por tal enfoque não margeou somente um campo temático, cujo aspecto conceitual ainda é discutido e delineado conforme a abordagem adotada, como também, um conjunto de referências socioculturais que atribui, atesta, ratifica, identidades e papéis aos sujeitos, nesse caso, aos professores. E, em se tratando da opção masculina por uma área predominantemente feminina, tais conflitos certamente tendem a repercutir nos processos de identificação e formação profissional identitárias dos docentes do sexo masculino.

Diante disso, percebemos que a maior dificuldade tenha sido transitar entre o universo simbólico de construções subjetivas e objetivas, a partir das quatro experiências pessoais/coletivas que se entrelaçavam, de maneira a dar-lhes um direcionamento teórico metodológico que nos permitisse atingir os objetivos propostos.

Nesse sentido, a escolha pelo estudo de experiências significativas no rol das trajetórias dos professores oportunizou a visualização elementos configuradores, oriundos das inúmeras etapas de vida, que se coadunavam mediante arranjos, tecendo as identidades profissionais atuais. Tal fato nos indicou que a identidade profissional é uma espécie de amálgama, que converge não apenas representações de um grupo laboral, como também, identidades pessoais e sociais daqueles que a compõe.

Com isso, ressaltamos que as análises mostraram não existir uma única via para se tornar professor, mas inúmeras formas de ser e de vivenciar o magistério, conforme o sentido agregado pelos seus docentes, em consonância com as inúmeras socializações ao longo de suas vidas. E, tal entendimento, nos fez confirmar a importância da dialogicidade entre *Eu* e o *Outro* nesse processo, pela imbricada relação de codependência, no tocante às atribuições e pertenças incorporadas.

Assim, advogamos no sentido que as identidades dos professores Antônio, Cleyton, Elias e Carmelo se apresentaram como uma construção sociohistórica, sendo compreendidas à luz dos contextos vivenciados, que lhes permitiu tais configurações,

conferindo singularidades. Elas foram percebidas, pois, ao mesmo tempo em que esses sujeitos se aproximavam do conjunto de representações do grupo profissional docente, também se diferenciavam, denotando que as experiências de vida influenciavam suas compreensões e construções identitárias profissionais.

Portanto, ao iniciarmos esse trabalho, partimos do pressuposto de que as opções pelo magistério tinham estreita relação com processos de aproximação e identificação iniciados antes da entrada no curso de formação inicial, o que ficou comprovado mediante os dados apresentados. Eles foram retratados pelos nossos entrevistados, a partir das experiências interacionais familiares e escolares, pontuando elementos influenciadores que permitiram aproximações, deflagrando processos identificatórios com o magistério, que resultaram na opção pela Pedagogia.

Sobre esses aspectos, torna-se inevitável não apontarmos semelhanças entre as trajetórias dos entrevistados. Suas identidades pessoais e sociais estavam permeadas de lembranças de uma infância em meio a algumas dificuldades financeiras, dentro de comunidades periféricas do Recife. As famílias tinham em média cinco componentes, os pais apresentaram baixa escolaridade, trabalhando em atividades simples e com renda mensal muito restrita.

Destacamos ainda que, embora com pouca instrução formal, os genitores, em geral, foram apresentados como incentivadores dos filhos, no que tange a permanência na escola e continuidade dos estudos. Contudo, nem sempre a perspectiva era estendida para o ingresso no curso Superior, em virtude de outros condicionantes, a exemplo da pressão para entrada no mercado de trabalho, o que já denuncia, sobretudo, no caso dos homens, uma influência cultural e econômica que pode se apresentar como empecilho para projeções profissionais.

Com isso, não constatamos nos depoimentos incentivos familiares relevantes que comprovassem tanto a aproximação, quanto a escolha do magistério como área de atuação. Embora tenha havido a comprovação de que a entrada na atividade foi um divisor de águas, e incidiu numa nítida ruptura com a herança identitária familiar, em termos de uma diferenciação intergeracional no que concerne aos modelos familiares apresentados pelos entrevistados, quer na composição numérica, econômica ou representativa de suas famílias.

Mas, foi no âmbito das memórias escolares que encontramos as primeiras identificações, que nos casos em tela, se configuraram como elemento convergente para delinear os caminhos para o futuro profissional. Alunos de escolas públicas, os entrevistados revelaram sentidos distintos dessa experiência. Contudo, via de regra, a escola foi tida como lugar de oportunidades o que, na nossa concepção, agregou um simbolismo intrínseco ligado à ideia de mudança de vida, o que indicou o magistério como o propulsor social e econômico, especialmente, para as classes populares, tendo um peso relevante nos processos de escolha profissional dos nossos entrevistados.

A relação de admiração com um professor em particular se configurou um ponto de convergência entre os entrevistados, desencadeando o estreitamento de laços com o magistério, podendo ser considerado o elemento mais representativo nesse processo de aproximação inicial com a atividade. Isso evidencia o caráter socializador tanto da escola, quanto da atividade docente, em termos de ir além de transposições de conteúdos, sobretudo, quando envolvem processos de identificação de alunos que se tornarão futuros professores.

Nesse sentido, as situações vivenciadas no espaço escolar contribuíram para socialização dos entrevistados com o campo de trabalho e com o profissional da área, com destaque, para os contributos das experiências informais, como nos casos dos professores Elias e Carmelo que auxiliaram nessa aproximação. O que nesse caso, nos permite admitir o entendimento de que a identidade profissional começa a ser configurada muito antes da entrada numa formação, a partir de modelos representativos mais emocionais, do que racionais, oportunizando projeções.

Essa afirmação foi observada em expressões como a *sensação de bem estar* relacionada ao ambiente escolar e a identificação como *bom aluno*, por exemplo, utilizadas pelos entrevistados para justificarem ou explicitarem elementos mobilizados na escolha da licenciatura. Contudo, ressaltamos que nos casos analisados, a identificação se deu com o magistério, mas não no que dizia respeito à atuação do pedagogo, ou seja, no universo da Educação Infantil e Anos Iniciais.

A alegação considera que, com exceção do professor Carmelo, os demais professores deixaram evidentes suas inclinações para cursos de licenciatura em Letras (Cleyton e Elias) e Geografia (Antônio), e a identificação com crianças maiores. O que endossa a

ideia de que os professores do sexo masculino tendem a optar pela atuação nos Anos Finais e Ensino Médio.

E, tais contextos nos permitiram verificar que a opção pelo curso de Pedagogia ocorreu muito mais em virtude de contingências externas, do que propriamente numa identificação dos entrevistados, fazendo desse uma escolha supostamente secundária. Ressaltamos que a possibilidade de ingresso em um curso superior, num horário conciliável com o emprego, foram fatores econômicos e sociais importantes nessa decisão. A decisão também esteve relacionada com a conhecida plasticidade do currículo de Pedagogia, na qual os entrevistados encontraram na flexibilidade do Currículo brechas e elementos que lhes permitiram aproximações entre a identidade profissional desejada e a identidade profissional possível.

Dessa forma, tais evidências nos permitem dizer que nem sempre, a opção profissional é realizada exclusivamente com fulcro nas inclinações pessoais, podendo envolver outras variáveis, redirecionando ou retardando o ingresso no campo pretendido. No caso dos professores Elias, Cleyton e Antônio, ela foi concebida enquanto mecanismo de aproximação com suas reais identificações.

Contudo, ao considerarmos que a entrada na formação inicial denuncia novos processos identificatórios, foram destacados pelos entrevistados contributos das experiências nessa etapa. Eles foram ofertados, a partir das relações estabelecidas durante a graduação, que tiveram como choque inicial os estranhamentos de gênero que envolve a presença masculina no magistério dos Anos Iniciais, revelando a estreita relação entre essa categoria cultural e o magistério.

Ainda nesse âmbito, os professores da graduação novamente ocuparam papel de destaque. Com base nos modelos tidos como positivos ou negativos dos formadores, os entrevistados foram revelando influências. Elas tiveram como estruturante as práticas dos mestres que serviram de modelo profissional, na medida em que se configuraram enquanto representações influenciadoras, no sentido da apropriação ou refutação de comportamentos e pertencas dos exemplos apresentados.

Nesse ínterim, o campo de estágio se configurou como momento ímpar de experimentação, no qual os entrevistados empreenderam um duplo movimento. Embora tenham enfatizado a sua importância, creditando a ele uma oportunidade de crescimento

pessoal e profissional, apontaram também essa etapa como o maior fator de desestímulo para o ingresso na atividade docente, tomando como base os depoimentos de professores mais antigos que supervisionavam suas práticas de estágio dentro das escolas. Tal achado, mais uma vez, reafirmou o poder de penetração e a responsabilidade dos mestres sobre as atribuições, aproximações e identidades profissionais em constituição, tanto por parte dos formadores, quanto por parte dos exemplos observados durante os estágios curriculares.

Ainda no que diz respeito às suas referências, a Formação Continuada foi lembrada nos depoimentos como um instrumento importante e que permitia aos docentes se integrarem à dinâmica da atual produção do conhecimento, sendo tomada, por vezes, para sanar lacunas da formação inicial. Essa abordagem foi vista pelo prisma da ambiguidade na qual as identidades tendem a se manifestar.

Isso, porque, embora critiquem formações conteúdistas e externas as suas realidades, seus depoimentos se distanciaram de práticas reflexivas e formativas no âmbito da própria escola e dos pares. Tal fato indicou a permanência de uma visão focada numa formação via certificações em seminários ou congressos, o que denuncia um contrassenso nos discursos, apontando para uma construção de identidades profissionais isoladas, pouco voltada para fortalecimento da identidade do grupo de trabalho.

Acerca das influências do campo de trabalho, observamos que esse teve papel fundamental, tanto por oportunizar vivências, quanto por denunciar processos de crises de identidades. Nesse sentido, ao analisarmos as trajetórias no âmbito da área de atuação, destacamos a importância das interações com os sujeitos que fazem parte do cotidiano escolar para processos de construção de identidades profissional dos professores entrevistados.

E, nisso, pudemos contemplar o importante papel do *Outro* nas afirmações que os entrevistados faziam a respeito de Si mesmos e do trabalho que desempenhavam, norteando suas práticas e influenciando suas identidades. Elas foram externadas, mediante situações de conflitos com pais/responsáveis e colegas de trabalho, cujos embates produziam reflexos diretos nas identidades em configuração.

Nesse sentido, acreditamos que o choque inevitável entre uma identidade profissional projetada e outra identidade profissional real, experienciada, força novos arranjos e

adaptações, tendo por meio da imersão no universo de valores, códigos, práticas específicas e dinâmicas controladas pelos pares.

Tal assertiva também teve em conta, por exemplo, as precauções tomadas pelos professores em suas práticas cotidianas que deixaram explícita as tensões de gênero, designadamente, no tocante aos contatos físicos com os alunos, o que revela que no caso dos homens no magistério, os implicativos culturais ainda têm forte penetração na construção de suas identidades profissionais.

Ainda sobre esse aspecto, consideramos que tais identidades profissionais foram delineadas num processo de oposição e busca por diferenciação das colegas professoras, evidenciando binarismos, em que eles se colocaram como mais racionais e objetivos, averbando um discurso de profissionalismo, enquanto elas foram tomadas pela perspectiva da fragilidade emocional. E, isso nos permitiu visualizar ambivalências identitárias, tendo em conta que, por diversos momentos ao relatarem suas relações com seus alunos, esses entrevistados se colocaram numa posição de emotividade, carinho e cuidado, transparecendo uma afetividade introjetada no cotidiano da sala de aula.

Ressaltamos ainda que ao descreverem as experiências vivenciadas em salas de aula, observamos que muito do que os pesquisados diziam acerca de suas identidades profissionais guardava estreita relação com suas identidades estudantis, e com suas memórias enquanto aluno e estudante da graduação, o que confere à identidade um caráter dialógico entre inúmeras identidades atuais e pretéritas.

Além disso, observamos entrelaçamentos de outras identidades profissionais, como no caso do professor Elias, que também atuava como Policial Militar, atentando para uma permeabilidade identitária, em que as trajetórias individuais e sociais têm sua relevância. E, tal cenário confirmou a ideia de identidade profissional como ponto de intersecção entre as diversas identidades que configuram os sujeitos, e o campo de atuação como possibilitador de novas identificações e arranjos.

Contudo, apontamos que não apenas os aspectos relacionais estiveram presentes nas reflexões dos entrevistados. As estruturas físicas, a falta de material de apoio e as condições de violência vividas nas escolas hoje também foram trazidas como elementos de reflexo, que colocavam em xeque a decisão de atuarem em salas de aula, implicando não apenas doenças laborais, como também, processos de crise, caracterizados numa

ação docente descomprometida, desestimulada e na ida para setores administrativos da escola. O que nos faz ressaltar o contato com o campo de trabalho, enquanto elemento preponderante nos movimentos de adequação e reconfiguração de identidades profissionais.

E, tendo por base as projeções de futuro profissional por parte dos pesquisados, entendemos que nos casos dos professores Elias e Cleyton, tais experiências reafirmaram a docência como área de atuação, mas não na Educação Infantil ou Anos Iniciais. Essa assertiva esteve expressa por meio da vontade do primeiro em atuar em outros níveis, com o ensino de Literatura, e na dúvida do professor Cleyton quanto a sua permanência na docência ou saída para atuação como museólogo.

No caso do professor Carmelo, embora tenha sempre mantido suas identificações com a área, o campo refletiu em sua saída de sala de aula para Gestão, sem perspectiva de volta. E, para o professor Antônio, ainda que a sala de aula ainda seja uma opção reafirmada, a possibilidade de trabalhar em áreas correlatas, como espaços não formais ainda é vista como possibilidade.

Considerando os depoimentos aqui analisados, chegamos a conclusão de que tratar de formação de identidades profissionais requer um olhar não apenas das representações que os sujeitos fazem de Si, mas também, um mergulho em aspectos coletivos e privados que permitam dialogar com as atuais configurações apresentadas. Com isso, reafirmamos a construção das identidades como processo extremamente relacional e multifacetado, dentro da dinâmica *Eu-Outro*, onde a identidade profissional se configura numa representação momentânea dos sujeitos e das socializações que ele teve em sua vida.

Ou seja, cada identidade profissional, embora compartilhe de elementos coletivos que a diferenciam dentro de um grupo laboral, também guarda consigo singularidade que lhe permite diferentes arranjos operados conforme as distintas socializações pelas quais os sujeitos passam ao longo de suas vidas, conferindo um tipo de unicidade, que ao tempo em que se aproxima, também se difere.

Com isso, entendemos que as identidades profissionais são pontos temporários de representação dos sujeitos que incorporam aspectos de identificações que antecedem a entrada na formação inicial, elementos instrumentais, que permitem a habilitação para o

trabalho, e, processos de crise e reflexão, que se relacionam à (re)afirmação de Si pelo ambiente de trabalho. Portanto, compreendemos a pertinência de que outros estudos possam aprofundar os arranjos implicados em tais processos, sobretudo, no tocante a formação de uma identidade profissional dentro das especificidades de um grupo tão *sui generis* como os docentes no sexo masculino na Pedagogia.

REFERÊNCIAS

ABREU, Jânio Jorge Vieira. **O Masculino Nos Caminhos da Docência Primária em Teresina (Pi) ó (1970-2000)**. 2002. Disponível em [www.ufpi.br/mesteduc/eventos/encontros/ GT-02-06.htm](http://www.ufpi.br/mesteduc/eventos/encontros/GT-02-06.htm) acesso em 10/03/2015.

AGUIAR, M. C. **Construindo e reconstruindo o processo de capacitação: o professor das séries iniciais da rede pública estadual**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Recife, 1997.

ALMEIDA, Jane S. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: UNESP, 1998.

ANDRADE, C.R.; BARROS, A.N. Gênero e Educação: delimitação de espaços e construção de estereótipos In **Contrapontos** ó Volume 9 nº 2 ó pp. 90 - 103 - Itajaí, mai/ago 2009 disponível em http://gvpesquisa.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/arquivos/amon_barros_genero_e_educacao.pdf acesso 01/10/2016.

ARCE, A. **Jardineira, Tia e Professorinha: a realidade dos mitos**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 1997. 128 p.

_____ Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, N. 113, p. 167-184, jul.2001. Disponível em <http://www.scielo.br>.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

AVALOS, B. El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua. In: FANFANI, E.T. (Comp.). **El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2006.

BARBOSA, Maria Ligia de O; SANTANNA, Maria Josefina G. As classes populares e a valorização da educação no Brasil In **Seminário Nacional de Governança Urbana e Desenvolvimento Metropolitano**. UFRN, Natal, RN, 2010. Disponível em http://www.cchla.ufrn.br/seminariogovernanca/cdrom/ST9_Maria_Maria.pdf acesso em 05/11/2016.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1979.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar , 1999.

_____. **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

_____. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual / Zygmunt Bauman;** tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003

_____ **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi/Zygmund Bauman.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed.,2005.

_____. **Diálogos com Zygmund Bauman.** Entrevista ao Projeto fronteiras do pensamento,Londres,2011. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=POZcBNo-D4A> acesso em 21/10/2014.

BELTRÃO, K. I.; MANDARINO, M. C. F. **Escolha de carreiras em função do nível socioeconômico: Enade 2004 a 2012.**Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, 2014. (Relatório técnico, n. 1/2014).

BRASIL. **Lei n. 9.394,** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 1996.

BRASIL.Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** PARECER CNE/CEB Nº: 20/2009. Brasília. DF. 2009

BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor:** Identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano, 2002, p. 7-19.

BUENO, Belmira O. et al. **A vida e o ofício dos professores, formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração.** São Paulo, Escrituras Ed., 1998.

BUENO, Belmira Oliveira. **O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan./jun., 2002

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

BURKE, Peter. **A Revolução francesa da historiografia: a escola dos Annales (1929-1989).** Trad. de Nilo Odália. São Paulo:UNESP, 1991

CANCLINI, Néstor G.. **Consumidores e cidadãos:** conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999

_____. **Diferentes, desiguais e desconectados :** mapas da interculturalidade. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006

_____. **Culturas híbridas:** estratégias para entrar e sair da modernidade. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2008.

CARDOSO, Frederico Assis. **Homens fora de lugar?** A identidade de professores homens na docência com crianças. In: ANPED: 30 anos de pesquisa e compromisso social. Caxambu. **Anais.** Rio de Janeiro, 2007.

CARVALHO, Marília P de. **Vozes masculinas numa profissão feminina:** o que têm a dizer os professores. Prepared for delivery at the 1998 meeting of the Latin American Studies Association The Palmer House Hilton Hotel, Chicago, Illinois - September 24-26, 1998.

CASTELLS, Manuel. O **poder da identidade: A Era da Informação: economia, sociedade e cultura,** São Paulo: Paz e Terra, 2000. Tradução, Klauss Brandini Gerhardt.

CERISARA, Beatriz. **Professoras de educação infantil:** entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

CODO, W. **Educação: carinho e trabalho-** 2ª ed, Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CONNELL, Robert W. Políticas da Masculinidade In **Educação & Realidade,** 20 (2), pp. 185-206, 1995.

_____; MESSERSCHMIDT, James. "Masculinidade hegemônica: repensando o conceito". **Revista Estudos Feministas,** CFH/CCE/UFSC, v. 21, n. 1, p. 241-242, 2013

CRUZ, Elisabeth F. Quem leva o nenê e quem leva a bolsa?: o masculino na creche. In: ARILHA, M.; RIDENTI, S. G. U.; MEDRADO, B. **Homens e masculinidades,** outras palavras. São Paulo: Ed. 34, 1998. p. 235- 255.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Verbete formação continuada de professoresø In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga (orgs.). **Dicionário õTrabalho, profissão e condição docenteö.** Belo Horizonte: GESTRADO/UFMG, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.org/index.php?pg=dicionario-verbetes> acesso em 10/10/2016

DOMINICE, P. **L´histoire de vie comme processus de formation.** Paris, L´Harmattan, 1996.

DUBAR, Claude **A crise das identidades:** a interpretação de uma mutação Lisboa: Porto Editora, 1991.

_____. **A socialização:** Construção das identidades sociais e profissionais. Lisboa: Porto Editora, 2005.

_____. A construção de si pela atividade do trabalho: a socialização profissional In **Cadernos de Pesquisa** vol 42, n.146, p 351-357, 2012.

DURKHEIM, Emile. **Da Divisão do Trabalho Social**. São Paulo. Martins Fontes, p. V-XLI. 1999

ENGUITA, Mariano F. **A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização**. Teoria & Educação. Porto Alegre, n.4, p.41-61, 1991

ERICKSON, Erick. **O Ciclo de vida completo**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente ó a sala de aula e a saúde dos professores**. Trad. Dury de Carvalho Cavicchia. Bauru: Edusc, 1999

FERRAROTTI, F. **Une théologie pour athées**. Paris, Bordas-Dunod, 1984.

FERREIRA, José L. **Homens ensinando crianças: continuidade-descontinuidade das relações de gênero na Escola Rural**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) ó UFPB, João Pessoa, 2008.

FERREIRA, Marcos Felipe. **O curso de pedagogia: perfil de ingresso, inserção profissional e promoção social**. 2014. xix, 158 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação)ô Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009

FONSECA, THOMAZ S. M. **Quem é o professor homem dos anos iniciais?** Discursos, representações e relações de gênero. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'água, 1997

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra; 1998.

GARCIA, Carlos M. O professor iniciante a, a prática pedagógica e o sentido da experiência In **Revista Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em 13/10/2016

GASPARINI, Sandra M.; BARRETO, Sandhi M.; ASSUNÇÃO, Ada A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. In **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.31, n.2, p.189-199, 2005.

GATTI, B. Os professores e sua identidade: o desenvolvimento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 98, p. 85-90, ago.1996.

_____. et al. **Identidade profissional de professores: um referencial para pesquisa**. Educação & Linguagem, São Bernardo do Campo, ano 10, nº 15, p. 269-283, jan-jun 2007.

_____. **A análise de Políticas Públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. In Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/GATTI_polit_pub_form_continua_13_86178939.pdf acesso em : 17/08/2017

_____. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educação e Sociedade [online]. 2010, vol.31, n.113, pp.1355-1379

_____. et al. **Atratividade da carreira docente no Brasil: relatório final de pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; relatório Preliminar, outubro, 2009.

_____; BARRETO, E. S. **Professores no Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

_____; _____; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade** . São Paulo :UNESP, 1991

_____. **Conversas com Anthony Giddens: o sentido da modernidade/** Anthony Giddens e Christopher Pierson: Rio de Janeiro, Ed. FVG, 2000

GOFFMAN, Erving. **Estigma: Notas Sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada**. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4 ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1988.

GOMES, Aline S. ; NASCIMENTO, Sthênia G. ; RAMOS, Kátia M. C. . Formação inicial de professores: uma reflexão sobre identidades do curso de Pedagogia, na sua relação com um aparente desinteresse-procura por parte de estudantes. In: Paula Queirós; Paula Batista; Ramiro Rolim. (Org.). **Formação Inicial de Professores: reflexão e investigação da prática profissional**. 1ed.Porto: Editora FADEUP, 2014, v.01,p.27-40.

GONH, Maria da Glória . **Educação não-formal e cultura política**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo In **Educação e Realidade**. Jul-dez. 1997 disponível em <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361/40514> acesso 01/10/2016.

_____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** Liv Sovik; Tradução (org) - Belo Horizonte: Editora UFMG; 2003.

_____. Quem precisa de Identidade? In: SILVA, Thomas T. (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. **A identidade cultural na Pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HOYLE, Eric. Professionalization and desprofessionalization in education. In: HOYLE, Eric; MAGERRY, Jacquetta (Orgs.). **World yearbook of education 1980: professional development of teachers.** London: Kogan Page. 1980, p. 42 ó 54.

HUGHES, Everett. **Men and their work,** NY; Free Press, 1958.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** São Paulo: Cortez, 2009.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004

KAHN, Michael. **Freud básico: pensamentos psicanalíticos para o século XXI.** Tradução de Luiz Paulo Guanabara. Rio de Janeiro: BestBolso, 2013

LAPO, Flavines R.; BUENO, Belmira. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério In **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 65-88, março/ 2003

LA SALLE, Juan B. De. **Obras Completas.** Tomo II. Obras pedagógicas y escolares. Guía de las Escuelas. Reglas de cortesía y urbanidad cristiana. Trad. Esp. Madrid: Ediciones San Pio X, 2005, p. 174.

LIMA, Maria da Conceição S. **Elementos presentes em processos de construção da identidade profissional docente de estudantes do sexo masculino no curso de Pedagogia da UFPE.** Mestrado em Educação, Recife-UFPE 2013, f 112

LIMA, Soraya C; PAES, Edalma. F. **O impacto do estágio na construção da identidade dos docentes em formação** In II Congresso Fluminense de Iniciação Científica e Tecnológica, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em <http://www.essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/confict/article/viewFile/2665/1513>, acesso em 20/12/2016.

LIPIANSKY, E. M. Identité subjective et interaction In C. Camilleri, J. Kastersztein, E. M. Lipiansky, H. Malewskaô Peyre, I. Taboada-Leonetti & A. Vasquez. **Stratégies identitaires** Paris: Presses Universitaires de France, 1990

LIRA, Mariama T. de; SILVA, Simone F. T. da; MONTEIRO, Ivanilde. **A identidade do Pedagogo e seu campo de atuação no contexto atual: o olhar do discente sobre o curso de pedagogia da UFPE.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de Pernambuco, 2007.

LOPES, Eliane M. T. Da sagrada missão pedagógica. In: FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia G. (orgs.). **A psicanálise escuta a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 35-70.

LOPES, Amélia. Da formação à profissão ó choque da realidade ou realidade chocante? In: ALONSO, M. L.; ROLDÃO, M. C. **Ser professor do 1º ciclo ó construindo a profissão**. Coimbra, 2006. p. 85-92.

_____. **Construção de Identidades e Formação de Professores**. Relatório da disciplina apresentado para Provas de Agregação no 2º Grupo, Ciências da Educação, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, 2007.

LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação** - uma perspectiva pós-estruturalista. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. Pedagogias da sexualidade In LOURO, Guacira (org) **O corpo educado, pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. Uma leitura da historia da educação sob a perspectiva do gênero. **Teoria e educação**. Porto Alegre, n. 6, p. 53-67, 2002.

LOUZANO, P.; ROCHA, V.; MORICONI, G. M.; OLIVEIRA, R. P. de. **Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil**. Estudos Avaliativos Educacionais, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 543-568, set./dez. 2010.

MEAD, George. **Mind, self and society: from the standpoint of a social behaviorism**. Chicago: The University of Chicago Press, 1962 (Trabalho original publicado em 1934).

MINAYO, Maria C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MIRANDA, Marcelo Henrique G. de. **Magistério Masculino: (Re) Despertar tardio da docência**. 2003. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

MONTEIRO, Ivanilde A. **Formação Inicial, Identidade Profissional e Profissão Docente: As Representações Sociais dos Alunos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco**. 2005. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia, Braga, 2005.

MONTEIRO, M. K.; ALTAMANN, H. Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 44, n. 153, p. 720-741, Set. 2014.

MONTERO, Lourdes. **A construção do conhecimento profissional docente**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001

NAUJORKS, Maria Inês. Stress e Inclusão: indicadores de stress em professores frente a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Educação Especial**, p. 117-125, 2002.

NEPOMUCENO, R. F.; WITTER, G. P. Influência da família na decisão profissional: opinião de adolescentes. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, 14 (1), 15-22.(2010).

NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. Porto, Portugal, Porto editora, 1991.

_____ (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

_____ (coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal: Dom Quixote, 1997.

_____ Professor se forma na escola. In **Revista Nova Escola**, São Paulo: maio, 2001. Entrevista concedida a Paola Gentile. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-Antônio-novoa>, acesso em 13/10/2015

_____. Andamos sempre carregados de história. In **Educação & Linguagem** [prefácio],v. 12, nº. 20, p. 13-16, jul.-dez. 2009

_____. Conteúdos que devem ser prioritários na escola. In **Revista Nova Escola**, São Paulo: 2011 Entrevista concedida a Cinthia Rodrigues. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/212/entrevista-educador-portugues-Antônio-novoa>. Acesso em: 27 out. 2013

OLIVEIRA, Dalila A.Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil In **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 17-35, 2010. Editora UFPR.

NOLASCO, Sócrates. **O mito da masculinidade**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993

PARSONS, Talcott. Professions. In: SHILLS, David. **International Encyclopedia of the Social Sciences**.New York: MacMillan, v. 11/12, 1972, p. 536-546

PASSOS, Mauro. A mística e o mito da era de ouro do magistério: trabalho, profissão e vocação- um percurso histórico em Minas Gerais (1892-1977) In:PASSOS, Mauro (org) **A mística da identidade docente, tradição, missão e profissionalização**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011

PEREIRA, Maria Arlete Bastos. **Professor homem na Educação Infantil: A construção de uma identidade**. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de São Paulo, 162f. 2012.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. PortoAlegre:Artes Médicas Sul, 2000

PINEAU, Gaston. **Histoires de vie et changement paradigmatique em éducation**, Rèperes, nº05, pp 69-73.1985.

_____. Histoires de vie et formation de formateurs. In: **Lesmétiers de laformation**. Paris, La documentacionfrançaise, pp107-112, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções In:**Revista Poíesis**. Volume 3, Números 3 e 4, pag.5-24, 2005/2006. Disponível em <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/10542/7012> > Acesso em 24 set. 2011.

_____; _____. **Estágio e Docência**. 3. ed. revisão técnica José Cerchi Fusari. São Paulo-SP: Cortez, 2008. (Coleção docência em formação. Séries saberes pedagógicos). 296 p.

PINTO, E. J. S.; CARVALHO, M. E. P. de; RABAY, G. Gênero: um fator condicionante nas escolhas de cursos superiores. In: **Encontro da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisa sobre a Mulher e Relações Gênero (REDOR)**, 18., 2014, Recife. **Anais í Recife 2014**. p. 233 ó 249.

RABELO, Amanda.Professores discriminados: um estudo sobre os docentes do sexo masculino nas séries do ensino fundamental **Educação e. Pesquisa.**, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 907-925 out./dez. 2013.

RAGO, Margareth.Descobrimdo historicamente o gênero. In **Cadernos Pagu** , (11) p. 89-98 (1998), Unicamp-SP

RAMALHO, Betânia L; CARVALHO Maria Eulina P de. **O magistério enquanto profissão: considerações teóricas e questões para pesquisa** In:Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n88, p.47-54, fev.1994

RAMOS, J. **Um estudo sobre os professores homens da educação infantil e as relações de gênero na Rede Municipal de Belo Horizonte ó MG**. 2011, 139 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, PUC/MG. Disponível em: . Acesso em: 15 jul. 2013.

RIBEIRO, Nicemar de Assis,; SILVA, Taciana Carla da. **A relação família e escola: o que pensam os professores da educação infantil**.Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de Pernambuco,2015..

ROCHA-COUTINHO, M. L. Transmissão geracional e família na contemporaneidade. In: BARROS, M. L. **Família e gerações.**. Rio de Janeiro: FGV. ,2006 pp. 90-106

ROLDÃO, M. do C. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances estudos sobre educação**, Presidente Prudente, ano XI, v. 12, n. 13, jan/dez, 2005.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez., 2006.

ROSA, Fabio J P da. **O dispositivo da sexualidade enquanto enunciador do professor-homem no magistériodas séries iniciais e na educação infantil**. 2012. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, RJ, 2012.

SALLA, F.; RATIER, R.; Por que tão poucos querem ser professor, **Revista Nova Escola**, edição especial, fevereiro, 2010.

SANTOS, Maria Do Carmo V. **As contribuições do currículo da formação para a prática pedagógica docente com gênero e sexualidade na educação básica**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação- Universidade Federal de Pernambuco, Recife-PE.

SAPAROLLI, Eliana C. L. **Educador infantil: uma ocupação de gênero feminino**. 1997. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 1997.

SAYÃO, Debora T. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creche**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - UFSC, Florianópolis, SC.

SCHÖN, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000, 256p.

SILVA, Francisco C. R.; MAIA, Sidclay F. . Narrativas Autobiográficas: interfaces com a pesquisa sobre formação de professores. In: **VI ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI**, 2010, Teresina-PI. Anais do VI Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI, 2010

SILVA, Luciane G; SILVA, Marcelo C. da. Condições de trabalho e saúde de professores pré-escolares da rede pública de ensino de Pelotas, RS, Brasil In **Ciências e saúde coletiva** vol.18 no.11 Rio de Janeiro Nov. 2013

SILVA, Thomas T. da. A produção social da identidade e da diferença In: SILVA, Thomas T. (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SOARES, Michelle Beltrão; BEZERRA, Laêda Machado. Violência contra o professor nas representações sociais de docentes. In **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 1, 333-354, jan./abr. 2014

SOUSA, Jose Edilmar. **Por acaso existem homens professores de educação infantil?: dois estudos de caso em representações sociais**. 2011. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, 2011.

_____. **Por acaso existem homens professores de educação infantil?** Curitiba, PR, ed CRV, 2015.

TABOADA-LEONETTI, I. (1990). Stratégies identitaires et minorités: le point de vue du sociologue. In C. Camilleri, J. Kastersztein, E. M. Lipiansky, H. Malewskaô Peyre, I. Taboada-Leonetti & A. Vasquez. **Stratégies identitaires** (pp. 43-83). Paris: Presses Universitaires de France.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes. 2002

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

_____; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade: formação de profissionais da educação**. São Paulo, n. 73, p. 209-244, 2000.

THOMPSON, E. P. **A voz do passado: História Oral**. 3 ed. São Paulo, ed Paz e Terra. 2002.

VEIGA, Ilma P. de A. **Docência: uma construção ético-profissional**. Campina, SP. Papyrus, 2005.

WEBER, Max **Ensaio de Sociologia**. . Rio de Janeiro: Guanabara, 5ª ed, 1982.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual In: SILVA, Thomas T. (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Termo de Consentimento

Meu nome é Maria da Conceição Silva Lima, pós-graduanda em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco-UFPE e como parte das exigências do curso de Doutorado, devo desenvolver um trabalho de pesquisa científica nos moldes de uma dissertação.

Para este trabalho que está sendo orientado pela Prof^a. Dr^a Maria da Conceição Carrilho de Aguiar, escolhi como tema **Tornar-se professor: um estudo sobre a formação de identidades profissionais de professores do sexo masculino dos Anos Iniciais, a partir de suas trajetórias**

O objetivo é compreender processos de construção de identidades profissionais docentes, com base nas histórias de vida. Para tal, pretendo realizar 01 entrevista individual com cada participante em local e horário convenientes ao entrevistado.

Durante as entrevistas serão feitas perguntas que dizem respeito as suas vivências particulares, envolvendo o percurso desenvolvido, desde as primeiras identificações com o magistério, a formação Inicial e o campo de atuação. Você poderá se recusar a responder a qualquer pergunta ou interromper a entrevista, se julgar conveniente. As entrevistas serão gravadas e transcritas na íntegra e analisadas para o trabalho em questão, sendo **garantido** o seu direito ao anonimato em todas as fases do trabalho.

Qualquer dúvida sobre o procedimento poderá ser esclarecida durante a aplicação deste. Sua participação é totalmente voluntária.

Considerando o que foi explicitado acima:

Eu, _____ aceito voluntariamente participar desse estudo.

Assinatura do participante _____

Assinatura do pesquisador _____

APÊNDICE B

Itens do Questionário-Etapa de seleção dos participantes

Dados gerais

Nome (opcional):

Idade:

RPA:

Itens específicos

- Possui formação em Pedagogia?
- Pedagogia foi sua primeira opção de curso superior? Caso responda não, especifique qual era a opção de curso?
- Possui outra graduação?
- Quanto tempo de magistério?
- Atualmente está em sala de aula?
- Tem experiência na Educação Infantil? Caso sim, quanto tempo?
- Tem experiência nos Anos Iniciais? Caso sim, quanto tempo?
- Tem experiência em outros espaços educacionais? Caso sim, quais e quanto tempo?
- Já trabalhou na coordenação/supervisão escolar?

APÊNDICE C

Roteiro da entrevista

As memórias antes da escolha profissional

- 1- Desde quando você pensou ser professor? Você se recorda de suas primeiras identificações com o magistério?
- 2- A sua família e amigos apoiavam a sua escolha?
- 3- Como surgiu a opção pela Pedagogia?
- 4- Sobre esse período, quais principais contributos você destacaria para formação de tua identidade profissional?

As memórias da Formação Inicial e Continuada

- 1- Como foi entrada na graduação em Pedagogia?
- 2- Qual contributo desse momento para formação de sua identidade profissional?
- 3- Como foi o seu primeiro contato com a sala de aula?
- 4- Sobre esse período, quais principais contributos você destacaria para formação de tua identidade profissional?
- 5- Você, de alguma maneira, deu ou dá continuidade a essa formação inicial?

As memórias advindas do campo de trabalho

- 1- Como foi o teu primeiro contato com a sala de aula após formado? Quais suas impressões desse momento?
- 2- Como você descreveria as relações com o campo de trabalho?
- 3- Em algum momento você teve alguma crise, ao ponto de pensar em desistir da sala de aula?
- 4- Como você se enxerga futuramente?
- 5- Sobre esse período, quais principais contributos você destacaria para formação de tua identidade profissional?