

A constituição de trajetórias profissionais: possíveis contribuições ao debate sobre o trabalho docente

ÂNGELA MARIA MARTINS
Universidade Católica de Santos
e Fundação Carlos Chagas, Brasil

Algumas questões sobre o percurso teórico-metodológico

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

Dessa forma, sabendo das dificuldades e dos riscos inerentes à implementação de estudos baseados em diversos referenciais teóricos, procuramos, modestamente, estabelecer algumas proximidades (bem como respeitar os distanciamentos teórico-metodológicos) da área de ciências sociais com a teoria das representações sociais, tomando como ponto de partida uma perspectiva weberiana, ao considerar que o conhecimento (constituído e constituinte ao longo do percurso formativo), não é mera “reprodução ou cópia integral da realidade, tanto no sentido da extensão, como da compreensão (...)” (Freund, 1975, p. 34). Na seqüência – mesmo sem a pretensão de entrar no campo da discussão da chamada “problemática construtivista” (Corcuff, 2001) – reconhecemos que, por ser este um campo de pensamento que contém tendências heterogêneas que tratam de questões diversas (constituído por teóricos que têm itinerários diferentes entre si, recursos conceituais e utilização de métodos também diferentes entre si), poderíamos encontrar nesse horizonte alguns referenciais que ajudassem a iluminar o percurso teórico-

Revista Iberoamericana de Educación
ISSN: 1681-5653

n.º 46/9 – 10 de septiembre de 2008

EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)



metodológico escolhido. Nesse sentido, a noção das realidades sociais apreendidas como construções históricas e cotidianas de atores individuais e coletivos, fez com que nos apoiássemos no seguinte tripé proposto por Corcuff (2001): a) não se pode nunca perder de vista a noção de historicidade, pois a realidade social é construída a partir do passado, com todas as suas peculiaridades; b) o passado é reproduzido, apropriado, deslocado e transformado, ao mesmo tempo em que novas formas sociais são inventadas nas práticas cotidianas; c) o passado e a vida cotidiana constituem um campo de possibilidades abertas sobre o futuro. Tendo em vista essa perspectiva histórica, a realidade social é objetivada (os indivíduos e os grupos lançam mão de palavras, objetos, regras, símbolos, instituições, transmitidos por gerações passadas), transformada e exteriorizada, criando, ao mesmo tempo, um campo de contenção da ação social. Simultaneamente, esta realidade social é subjetivada e interiorizada (constituída de formas de sensibilidade, percepção, representação e conhecimento).

Corcuff (2001, p. 18) chama a atenção para as dificuldades que permeiam o campo das ciências sociais, particularmente para os pesquisadores que tentam sair das armadilhas dos caminhos metodológicos balizados quando procuram dar conta, no plano conceitual, das relações entre os aspectos subjetivos e objetivos do mundo social. Na construção do objeto de pesquisa, quando procuram estabelecer passagens entre o “ponto de vista exterior do observador sobre o que ele observa e as maneiras como ele percebe e vive o que faz no curso de suas ações”, o que exige uma reflexão sociológica. Considerando essas dificuldades, procuramos integrar ao processo de construção do objeto uma reflexão sobre nossa própria relação com ele, nos moldes propostos por Bourdieu (2005a).

Na perspectiva da teoria das Representações Sociais, tomamos como ponto de partida os quatro pontos assinalados por Moscovici (2003), a partir dos quais pode-se compreendê-las: a) as representações sociais são racionais, não por serem sociais, mas por serem coletivas, pois um indivíduo isolado jamais poderia ser racional, tendo em vista que o processo de constituição do próprio homem se dá nas relações sociais (em outras palavras, nas relações de alteridade); b) nas ciências humanas e sociais prevalece uma tendência dualista, isto é, ou se adota uma visão do mundo individual ou uma visão de mundo social, muitas vezes, incorporando-se o primeiro no segundo. No entanto, o conjunto normativo e de regras sociais de todas as sociedades conduz os indivíduos tanto aos processos de individualização quanto aos processos de socialização, conforme sublinha o autor: “não existe sujeito sem sistema, nem sistema sem sujeito” (2003, p. 13); dessa forma, constitui-se um campo de tensão ou de conflito, que marca, também, a constituição das representações sociais (carregadas dessa tensão e que conferem às culturas um sentido, mantendo-se no nível do suportável); c) a teoria das representações sociais é suficientemente flexível para que perdue enquanto teoria e para que ela possa se modificar em função da diversidade dos problemas e dos fenômenos sociais a serem analisados; d) finalmente, o autor sublinha que as dicotomias nos impedem de olhar para as dissonâncias e conflitos da realidade social em toda a sua amplitude. Para apreensão e compreensão dessa tessitura, não há bons ou maus métodos científicos, mas sim, a necessidade de discernimento para se assumir com plena responsabilidade o método mais esclarecedor para o momento histórico de mudanças profundas que afetam a vida contemporânea e, conseqüentemente, a produção das ciências. Contra a fetichização de métodos, sejam experimentais ou não, o autor assinala não haver garantias para se chegar ao conhecimento.

Retornando ao campo das ciências sociais, Bourdieu (2005a, p. 83) também sublinha “que, se existe uma verdade, é que a verdade é um lugar de lutas”. Ao analisar o *habitus* na profissão do sociólogo, o autor salienta que esse sistema de esquemas mais ou menos transponíveis ou mais ou menos controláveis, “é

simplesmente a interiorização dos princípios do conhecimento sociológico” (Bourdieu, 2005b, p. 14), pois “à tentativa sempre renascente de transformar os preceitos do método em receita de cozinha científica ou em engenhocas de laboratório, só podemos opor o treino constante da vigilância epistemológica que, subordinando a utilização de técnicas e conceitos a uma interrogação sobre as condições e limites de sua validade, proíbe as facilidades de uma aplicação automática de procedimentos já experimentados e ensina que toda operação, por mais rotineira ou rotinizada que seja, deve ser repensada, tanto em si mesma, quanto em função do caso particular”. Bourdieu (2005b, p. 14) recomenda, ainda, aos que levam a “preocupação metodológica até a obsessão” que tomem cuidado para não se transformarem no doente analisado por Freud que limpa constantemente os óculos sem nunca colocá-los. Da mesma forma, porém, em outra perspectiva metodológica, Moscovici (2003, p. 14) defende que não se deve fetichizar “um método específico como garantia de via régia para se chegar ao conhecimento, a menos que isso seja só poeira atirada aos olhos”.

Assim, na tentativa de não restringir os caminhos a serem desvendados na constituição das trajetórias profissionais de professoras ainda em processo de formação, procuramos refazer o percurso teórico-metodológico constantemente para tecer aproximações possíveis de referenciais sociológicos com a teoria das RS. Nesse sentido, partimos do pressuposto de que a vida cotidiana, repleta de significação cultural, está constituída por estruturas relevantes a grupos e comunidades (Moscovici, 2005) no bojo das quais os sujeitos constroem suas trajetórias de vida e de profissão.

Os pressupostos que embasam o conceito de narrativa de vida, neste estudo, estão fundamentados no pensamento de Bourdieu (2005a, p. 75), quando este autor, ao analisar o que denomina de “ilusão biográfica”, compara as perspectivas que trabalham com histórias de vida às noções de senso comum “que entraram de contrabando no universo do saber”. O autor critica a visão linear que perpassa algumas pesquisas realizadas por etnólogos e sociólogos, inscritas ainda no horizonte positivista, baseados na idéia de que toda vida é uma história que tem início, “prosegue em etapas e terá um final, uma realização, um *telos*”. Nessa perspectiva, o processo narrativo busca dar um sentido, “encontrar a razão, descobrir uma lógica ao mesmo tempo retrospectiva e prospectiva, uma consistência e uma constância, de estabelecer relações inteligíveis [...] entre estados sucessivos, constituídos como etapas de um desenvolvimento necessário”. Em sentido contrário, o autor parte da premissa de que nunca se deve tentar compreender uma vida como “uma série única”, pois ela se desenrola em espaços “em construção”, isto é, os sujeitos são submetidos a constantes transformações, portanto, os acontecimentos biográficos são deslocamentos em estruturas sociais, “matriz das relações objetivas” (Bourdieu, 2005a, p. 81).

A constituição de trajetórias: um debate possível

O questionário do estudo original estava estruturado em três movimentos: livre associação, carta e perfil. A livre associação teve como objetivo desvendar o sentido do trabalho docente. Neste item, cada aluno deveria escrever quatro palavras que viessem em sua mente quando ouvissem as palavras: dar aula, aluno e professor. Depois de escritas as quatro palavras, o aluno deveria colocar o número 1 para a palavra mais importante e o número 2 para a palavra de segunda importância dentre as quatro já escritas. A carta teve como objetivo indicar/sugerir quais idéias os alunos possuem a respeito das dificuldades de aprendizagem, de sua formação acadêmica, de sua motivação pela opção docente e a visão de seus familiares e amigos sobre o trabalho docente e a figura do professor. Para tal, cada aluno deveria responder

às questões como se estivessem escrevendo uma carta a um antigo colega de escola que pediu informações sobre sua futura profissão. A carta constava de 20 questões: 16 questões fechadas, 3 questões semi-estruturadas e 1 questão aberta. O perfil teve como objetivo a caracterização socioeconômica do aluno, constando de 13 questões fechadas. A partir do processamento dos dados do questionário e com o objetivo de aprofundar questões que nele apareceram, realizou-se um grupo focal com alunas que já trabalham como professoras. A escolha da técnica de grupo focal fundamenta-se em sua própria definição: “é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é o objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal” (Kitzinger apud Gatti, 2005, p. 7). A técnica do grupo focal proporciona a interação entre os participantes, fazendo emergir opiniões e sentimentos que possibilitam conhecer as “representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma questão por pessoas que partilham alguns traços em comum” (Gatti, 2005, p. 11), facilitando, talvez, a compreensão de significados que seriam difíceis de se manifestarem em outra técnica. Como discute Jovchelovitch (2000), é possível estabelecer algum nexo entre os grupos focais e a sociedade pensante proposta por Moscovici, pois, embora esses grupos não reproduzam os cenários naturais nos quais ocorrem as interações cotidianas, eles permitem a emergência de mecanismos presentes nos processos interativos face a face e/ou institucionais.

Na fase exploratória verificamos que todas as alunas do curso são do sexo feminino e sua faixa etária está entre 17 anos e 41 anos ou mais, levando-nos a agrupá-las em dois grupos etários: Grupo 1: faixa etária entre 17 a 23 anos; Grupo 2: faixa etária entre 24 a 41 anos ou mais. Verificamos, ainda, que a escolaridade dos pais das alunas do grupo 1 é mais elevada que a do grupo 2, porém o rendimento mensal familiar é o mesmo para ambos os grupos etários. A maioria das alunas de ambos os grupos, mostrou-se animada e confiante diante da perspectiva do exercício da profissão, porém, todas salientaram a importância da formação docente no trabalho do professor. Mostrou-se mais significativa no grupo 2 a necessidade de maior envolvimento com os alunos para a superação das dificuldades de aprendizagem. Ambos os grupos associaram a opção pela docência à auto-realização. No grupo 1, percebemos que as alunas associaram o trabalho docente à profissionalização do professor mais significativamente do que no grupo 2.

De modo geral, foi possível apreender que as alunas desenvolveram determinadas estratégias de sobrevivência emocional e econômica para construir e reconstruir suas narrativas de vida no contexto de relações sociais adversas. As etapas de vida – passagem da infância para a escola, desta para um trabalho estável que pudesse proporcionar garantia de futuro e a saída da casa dos pais –, não vêm ocorrendo mais de forma definida, com tempo demarcado, em contextos formais, pelo contrário. Essas trajetórias são interrompidas, retomadas e modificadas constantemente em seu percurso e esse processo mudou substancialmente não apenas a construção de trajetórias profissionais, mas o próprio conceito que nasceu com a consolidação de estudos no âmbito da sociologia das profissões e da psicologia do trabalho, desde fins da primeira metade do século XX. É necessário, portanto, que se façam alguns esclarecimentos sobre essa mudança paradigmática tendo em vista que esse processo atinge as noções prevalentes sobre o trabalho docente.

Via de regra, a análise das profissões e ocupações estava diretamente relacionada ao mundo do trabalho originado no capitalismo que se consolida no mundo ocidental e cujo modelo clássico foi definido em torno do arquétipo de trabalho material, isto é, em torno da atividade produtiva. Suas referências centrais – a produção de bens materiais, os indivíduos definidos socialmente em função da posição que

ocupam no sistema produtivo e a oposição entre capitalistas e produtores – configuram o escopo das teorias que analisam o capitalismo consolidado nas sociedades industriais ocidentais. No atual processo de reestruturação das condições de produção material e simbólica da vida, os pesquisadores da área de ciências sociais vêm se dedicando a analisar o paradoxo das relações entre trabalho, emprego e ocupação, a crise de identidades profissionais, pessoais e coletivas, as trajetórias profissionais e ocupacionais, evidenciando os processos de transição social, a instituição e a destituição de profissões.

Nesse contexto, o trabalho docente, que se constituiu como atividade periférica ou secundária em relação ao trabalho produtivo cujo objetivo central seria preparar os filhos de trabalhadores para o mundo do trabalho, também se vê no centro da complexa relação macro-econômica emprego *versus* desemprego e profissionalização *versus* desprofissionalização, exigindo novos olhares para sua abordagem. Nesse sentido, Tardiff, e Lessard (2005) apontam as diversas vertentes no âmbito da sociologia da educação que trataram os agentes da educação como trabalhadores improdutivos, como agentes de reprodução da força de trabalho ou como agentes da reprodução social e cultural. Contra esta tendência que predominou pelo menos até fins do século XX, propõem que o trabalho docente seja visto no contexto de processos interativos e como uma das molas propulsoras das sociedades modernas avançadas, quem sabe, a peça central para a compreensão das transformações que nelas ocorrem.

As alunas que participaram do grupo focal estudaram em escolas públicas durante a educação básica e interromperam o processo de escolarização em diferentes momentos ao longo da vida (com uma exceção) por motivos financeiros (necessidade de trabalhar) e pessoais (casamento; filhos). Compreender suas representações do trabalho docente, tecidas por um intrincado e ambíguo jogo de contradições, conflitos, anseios e expectativas permitiu vislumbrar parte de uma realidade cotidiana que só se desvenda aos poucos. No que diz respeito às respostas sobre a escolha profissional, verificou-se a constituição de um paradoxo. Afirmaram, de um lado, que optaram pelo curso de pedagogia porque: não passaram em outro concurso no vestibular (segunda ou terceira opção de curso); não poderiam arcar financeiramente com qualquer outro curso; gostavam de “cuidar de crianças” desde pequenas; era uma forma de arrumar trabalho imediato para, posteriormente, cursar outra faculdade; após o casamento e o advento da maternidade, sentiram necessidade de aprender mais em relação ao “cuidar de crianças”; havia uma certa identificação entre “ser professora de catequese e exercício do magistério”; as circunstâncias da vida – estar sem ocupação naquele momento – levaram ao concurso vestibular nessa área, em alguns casos, estimuladas pela família; em outros casos, a escolha se deu sem nenhum estímulo familiar. De outro lado, afirmaram que: desde o ensino médio (em alguns casos, até antes desse período) gostavam de “ensinar crianças”; professores(as) anteriores serviram de modelo no momento da escolha profissional; constataram não possuir conhecimento/domínio de conteúdo apropriado para trabalhar com crianças; a aquisição do conhecimento necessário vem se constituindo como um processo conflituoso e difícil, porém, o curso vem proporcionando a apreensão de conteúdos e de metodologias para aprimorar o trabalho com crianças; após o início do curso, instaurou-se um processo diferencial na conduta profissional e no relacionamento delas com a escola e com crianças; o curso interfere positivamente na compreensão dos problemas que elas vivenciam em sala de aula e que extrapolam as questões relacionadas a conteúdos e metodologias de ensino; não pretendem exercer outra profissão imediatamente; se tivessem que optar, fariam novamente o curso de pedagogia, com uma única exceção. As oscilações entre o “gostar de cuidar de crianças” e o “gostar de ensinar crianças e precisar aprender conteúdos para fazer bem essa tarefa” resumem a linha tênue que separa os conflitos instaurados no processo de opção profissional e que funciona em movimento pendular, tal como aponta o estudo feito por (Reimers-Villegas, 2003). Tanto quanto os demais prestadores

de serviço e funcionários públicos vinculados e normatizados por diretrizes de Estado, os professores integram os quadros de trabalhadores assalariados burocráticos que têm sofrido alterações significativas a partir da segunda metade do século XX em suas características funcionais: crescimento quantitativo, vínculo empregatício majoritariamente com o Estado e processo de feminização crescente. Conseqüentemente, a execução de seu trabalho se torna cada vez mais controlado, dependente e inserido na cultura sacralizada da área configurada por características desse processo de feminização.

Constatou-se, ainda, que as entrevistadas se perdiam em fatos e acontecimentos, que desconectavam, momentaneamente, a sucessão cronológica de suas narrativas. Como nos alerta Bourdieu (2005a, p. 80), nas situações de entrevistas (sobretudo nas entrevistas de aprofundamento), a apresentação oficial de si, isto é, a apresentação de dados da identidade oficial – o que faz, estado civil, sexo, perfil econômico –, cede lugar aos demais aspectos na constituição de sua identidade sob a lógica da “confidência, corrente nesses mercados onde se está entre amigos. As leis que regem a produção de discursos na relação entre um *habitus* e um mercado aplicam-se a esta forma particular de expressão que é o discurso sobre si; e a narrativa de vida vai variar, tanto em sua forma quanto em seu conteúdo, conforme a qualidade do mercado no qual será apresentada (...), mas a apresentação pública, logo, a oficialização de uma representação privada de sua própria vida, implica um acréscimo de limitações e de censuras específicas”. Não se pode, portanto, comparar a noção de trajetória como uma série de posições sucessivas ocupadas por um indivíduo ou por um grupo social, pois isso seria tão “absurdo quanto tentar explicar um trajeto no metrô sem levar em conta a estrutura da rede, isto é, a matriz das relações objetivas entre as diversas estações” (idem). Tivemos, nesse sentido, que interferir mais na dinâmica que se instalou no grupo para que o foco da pesquisa não se perdesse completamente nas situações inusitadas, criadas nesse campo de relações simbólicas e que proporcionavam a explicitação de sentimentos contraditórios acerca das dificuldades que permeiam a opção profissional e a manutenção ou não dessa escolha.

De modo geral, observou-se, desde o primeiro momento do grupo focal, que as relações de convivência no âmbito da universidade constituíam processos singulares que se manifestaram no percurso de formação e na maneira como criaram associações, usando suas próprias palavras. Expressaram, livremente, de que forma o conhecimento que haviam adquirido ao longo dos três primeiros semestres estava relacionado à decisão de se manterem ou não no curso e à necessidade crescente de buscar outras possibilidades de aperfeiçoamento. Elaboraram o discurso, de certa forma e até certo ponto, em torno de sua prática à medida que a dinâmica do grupo focal se aprofundava, indicando que procuravam refletir sobre as provocações feitas, mas, ao mesmo tempo, dizendo claramente que buscavam (re)aprender com suas próprias ações. A qualidade dessas afirmações pode estar relacionada a conteúdos trabalhados em determinadas disciplinas e que foram citadas pelas entrevistadas, indicando, talvez, que o curso vem modificando as representações constituídas (e constituintes) nesse percurso.

No entanto, no transcorrer do grupo focal observou-se o aprofundamento do paradoxo citado anteriormente. Parte dos anseios e expectativas das alunas parecia estar mais relacionado à necessidade de vislumbrar alguma possibilidade de sobrevivência imediata do que em compreender as perspectivas e conseqüências da opção profissional rumo a um futuro mais promissor. A recorrência, nas entrevistas, ao fato dessa escolha ter sido feita mediante a possibilidade de trilharem o único caminho possível naquele momento da vida para instauração de uma atividade remunerada, nos faz pensar com Bourdieu (2005a, p. 82) que, realmente, as trajetórias são construídas por acontecimentos que podem ser definidos “como alocações e deslocamentos no espaço social (...), isto é, podem ser distribuídas “nos estados sucessivos de

estrutura da distribuição dos diferentes tipos de capital que estão em jogo no campo considerado". Dessa forma, uma trajetória somente pode ser compreendida no campo que se transforma, ele próprio, sucessivamente, pois "o conjunto de relações objetivas que vincularam o agente considerado (...) ao conjunto dos outros agentes" se defrontaram "no mesmo espaço de possíveis".

O espaço de possíveis, porém, no momento atual de profundas transformações no contexto econômico, político, social e cultural nacional e internacional, provoca um efeito coletivo de desestabilização ou, como assinala Castel (2005), de dessocialização em função do desmoronamento das coberturas sociais constituídas no início da era moderna. Temos assistido à consolidação da individualização das tarefas e das trajetórias profissionais, processo esse que acarreta uma responsabilização individual dos sujeitos que passam a assumir a própria necessidade de mudança de rumos tanto em sua vida pessoal quanto profissional. É como se o sujeito fosse liberado de certos "constrangimentos coletivos que podiam ser opressivos, como no quadro da organização tayloriana do trabalho. Mas ele é, de alguma forma, *obrigado a ser livre*, intimado a ser bem sucedido, sendo ao mesmo tempo totalmente entregue a si mesmo" (Castel, 2005, p. 46). Esse processo de dessocialização provoca, ao mesmo tempo, a busca de formação de redes significativas para sujeitos envolvidos em determinadas atividades profissionais.

Em outras palavras, paradoxalmente, esse "*aggiornamento* individualista" pode, de um lado, maximizar as chances daqueles que conseguem, nesse contexto de desaceleração do emprego pleno, "desenvolver suas potencialidades criativas e empreendedoras", que poderiam ser constrangidas no capitalismo da jaula de ferro, por imposições excessivamente burocráticas de empresas privadas e estatais inflexíveis em seu modo de funcionamento. Como diz Castel (2005), esta é a parte da verdade do discurso que exalta o espírito empreendedor. De outro lado, porém, esse discurso se esquece de apontar a perversidade da mesma situação: agravam-se os níveis de desigualdade econômica, social e diminui as chances de mobilidade social da maior parte dos segmentos de trabalhadores, incluindo-se os professores que se vêem às voltas, cada vez mais, em busca de especializações (muitas vezes de qualidade duvidosa) bancadas financeiramente por eles próprios.

Por exemplo, quando questionadas sobre o Plano de Carreira no magistério estadual e/ou nas instâncias municipais – questão central que afeta as perspectivas de futuro profissional –, insistiram apenas na necessidade de "ampliação de encontros e reuniões tanto na Universidade quanto nas escolas nas quais já lecionam". Segundo todas as entrevistadas, a certeza de que apenas "o curso e um diploma não dariam a necessária qualificação profissional para enfrentar tantos problemas, incertezas e conflitos no dia a dia de trabalho", fazia com que acreditassem na necessidade de participação mais intensa em reuniões e outros cursos de formação. Esse processo possibilitaria, talvez, o estabelecimento de uma rede de relações em contexto considerado por elas mais informal, permitindo maior "liberdade" para discutir questões que colocam "em risco" as bases de sua (in) segurança profissional. Esse espaço físico e simbólico poderia protegê-las, talvez, da sensação de isolamento e da possibilidade de explicitação do sentimento de desconforto em relação a determinados aspectos no exercício da profissão, permitindo aflorar: "dificuldades de compreensão de determinados conteúdos necessários para ensinar bem"; "dificuldades de expressão"; "a necessidade de se sentirem acolhidas na opção profissional"; "a necessidade de compartilhamento das angústias que vivenciam no cotidiano da sala de aula" (tanto como alunas quanto como professoras). Essas respostas podem indicar que quando não se vêem ante o "corpo técnico especializado" (Certeau, 1996), as alunas-professoras não ficam, entre elas, se lamentando da profissão desgastante, do sofrimento ou da angústia que as corrói, conforme pôde ser verificado no grupo focal. Esse "desabafo" ocorre,

invariavelmente, quando se vêem diante de situações propícias para isso, nas entrevistas e em grupos de discussão, enfim, nos espaços e momentos estruturados para discutir a profissão. É como se se sentissem autorizadas a fazê-lo, porque existem outros profissionais para ouvi-las, mais ou menos como o homem do subsolo de Dostoiévski que “é capaz de permanecer silencioso no seu subsolo durante quarenta anos; mas se sai do seu buraco, ele desabafa, e então fala, fala, fala...”. (2004, p. 95). Como toda profissão, o trabalho docente é permeável aos fatores sociais, econômicos e culturais que afetam as relações de trabalho nas sociedades contemporâneas e que vêm construindo “novas subjetividades profissionais. Não é simplesmente o que nós fazemos que mudou; quem somos nós, as possibilidades para quem nós deveríamos nos tornar também mudaram” (Ball, 2006, p. 18).

Bibliografia

- BALL, S. (2006): “Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional”, em: *Revista Currículo Sem Fronteiras*, vol. 6, n.º 2, pp. 10-32, jul/dez. Rio de Janeiro.
- BOURDIEU, P. (2005a): *Razões práticas – sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus Editora.
- BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J. C., e PASSERON, J. C. (2005b): *Ofício de sociólogo – metodologia da pesquisa na sociologia*. Petrópolis: Vozes.
- CASTEL, R. (2005): *A insegurança social – o que é ser protegido?* Petrópolis: Editora Vozes.
- CERTEAU, Michel de (1994): *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes.
- CORCUFF, P. (2001): *As novas sociologias – construções da realidade social*. Bauru: EDUSC.
- DOSTOIÉVSKI (2004): *Noites brancas e outras histórias*. São Paulo: Martin Claret.
- FREUND, J. (1975): *Sociologia de Max Weber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- GATTI, B. (2005): *Grupo Focal*. Brasília: Líber.
- JOVCHELOVITCH, S. (2000): *Representações sociais e esfera pública – a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil*. Petrópolis: Vozes.
- MENIN, M. S. M.; SHIMIZU, A. M., e LIMA, C. M. (2007): “Representações sociais de professores como objeto de pesquisa em trabalhos de mestrado e doutorado”, em: *Relatório de Pesquisa*. UNESP/Presidente Prudente (mimeo).
- MOSCOVICI, S. (2003): “Prefácio”, in: GUARESCHI, P., e JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.): *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, pp. 7-17.
- (2005): *Representações sociais – investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes.
- REIMERS-VILLEGAS, E. (2005): *Teacher Professional Development: an International Review of the Literature*. IIPÉ/UNESCO.
- TARDIF, M., e LESSARD, C. (2005): *O trabalho docente – elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Editora Vozes.