

ARTIGO

DOI

TORNAR-SE PROFESSOR (A): GÊNESES DA IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL DE SUPERVISORES DO PIBID NO CEARÁ

BECOME TEACHER: GENESIS OF PROFESSIONAL IDENTIFICATION OF PIBID SUPERVISORS IN CEARÁ

CONVERTIRSE EN PROFESOR (A): GÊNESES DE IDENTIFICACIÓN PROFESIONAL DE SUPERVISORES DEL PIBID EN EL CEARÁ

Cláudio César Torquato Rocha

Universidade Estadual do Ceará - Brasil

Maria Mikaele da Silva Cavalcante

Universidade Estadual do Ceará - Brasil

Silvina Pimentel Silva

Universidade Estadual do Ceará - Brasil

Resumo

Este trabalho discute como professores da Educação Básica elaboram sua identificação docente. Por meio de entrevistas realizadas com trinta professores supervisores do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), vinculados a seis instituições de ensino superior do Ceará, buscou-se responder ao questionamento: como docentes que exercem a função de supervisores no PIBID se tornaram professores? Os dados coletados são oriundos de um estudo mais aprofundado sobre Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica, apoiado pelo Programa Observatório da Educação (Edital CAPES n. 049/2012). Para a análise recorreu-se às formulações de Marcelo (2000), Gatti (2009, 2012), Tardif e Lessard (2011), entre outros. Na discussão dos dados foram observados diferentes processos de elaboração da identidade docente: processos que dizem respeito ao gosto pelo conteúdo a ser ensinado, outros referentes à influência da família sobre a decisão de ser professor, havendo ainda aqueles que mencionam a atuação professoral no meio docente antes de tornarem professores licenciados. Ressalta-se, também, a presença de processos em que a formação do professor é fruto do acaso. As conclusões levaram à compreensão de que os processos sociais e individuais da docência surgem em percursos de formação e que se tornar professor não é via de mão única, pelo menos no tocante à opinião dos professores supervisores do PIBID participantes deste estudo.

Palavras-chaves: Identidade docente. PIBID. Professores da educação básica.

Abstrat

This paper discusses how teachers of Basic Education elaborate their teacher identification. Through interviews with thirty supervisors of the Institutional Program of the Initiation to Teaching Scholarship (PIBID), linked to six higher education institutions in Ceará, the aim was to answer the question: how do teachers who work as supervisors in PIBID Become teachers? The data collected comes from a more detailed study on Professional Teacher Development and Pedagogical Innovation, supported by the Education Observatory Program (CAPES Announcement No. 049/2012). For the analysis we used the formulations of Marcelo (2000), Gatti (2009, 2012), Tardif and Lessard (2011), among others. In the discussion of the data, different processes of elaboration of the teacher identity were observed: processes that relate to the taste for the content to be taught, others referring to the influence of the family on the decision to be a teacher, and there are still those who mention the professorial performance in the teaching environment Before becoming licensed teachers. It is also worth noting the presence of processes in which teacher training is the result of chance. The conclusions led to the understanding that the social and individual processes of teaching emerge in training courses. It was realized, therefore, that becoming a teacher is not a one-way street, at least as far as the opinion of the PIBID supervisor teachers participating in this study is concerned.

Key-words: Teaching identity. PIBID. Teachers of basic education.

Resumen

Este trabajo discute cómo los profesores de Educación Básica elaboran su identificación docente. A través de entrevistas realizadas con treinta profesores supervisores del Programa Institucional de Beca de Iniciación a la Docencia (PIBID), vinculados a seis instituciones de enseñanza superior de Ceará, se buscó responder al cuestionamiento: como docentes que ejercen la función de supervisores en el PIBID si Se convirtieron en profesores? Los datos recolectados proceden de un estudio más detallado sobre Desarrollo Profesional Docente e Innovación Pedagógica, apoyado por el Programa Observatorio de la Educación (Edicto CAPES n. 049/2012). Para el análisis se recurrió a las formulaciones de Marcelo (2000), Gatti (2009, 2012), Tardif y Lessard (2011), entre otros. En la discusión de los datos se observaron diferentes procesos de elaboración de la identidad docente: procesos que se refieren al gusto por el contenido a ser enseñado, otros referentes a la influencia de la familia sobre la decisión de ser profesor, habiendo aún aquellos que mencionan la actuación profesoral en el medio docente Antes de convertir a los profesores licenciados. Se resalta, también, la presencia de procesos en que la formación del profesor es fruto del azar. Las conclusiones llevaron a la comprensión de que los procesos sociales e individuales de la docencia surgen en itinerarios de formación. Se percibió, por lo tanto, que convertirse en profesor no es una vía de mano única, al menos en lo que se refiere a la opinión de los profesores supervisores del PIBID participantes en este estudio.

Palabras clave: Identidad docente. PIBID. Profesores de educación básica.

Introdução

Diferentemente de outros processos de identificação profissional, a docência é uma carreira em que os futuros profissionais estarão expostos a constantes observações no exercício de funções e tarefas que irão desempenhar, embora que esses docentes muitas vezes ainda não tenham clareza suficiente quanto a que trabalho seguir. Segundo Marcelo (2009),

A identidade docente vai se configurando assim, de forma paulatina e pouco reflexiva através do que poderíamos denominar aprendizagem informal e mediante a observação em futuros professores que vão recebendo modelos docentes com os quais se vão identificando pouco a pouco, e em cuja identificação influem mais os aspectos emocionais que os racionais. (MARCELO, 2009, p. 116)

De conformidade com o que preconiza a legislação brasileira vigente (Lei n. 9.304/96), somente após concluir a formação inicial em cursos de Licenciatura é que os profissionais do ensino podem adentrar à sala de aula para lecionar. A docência é compreendida nesta reflexão, conforme asseveram Tardif e Lessard (2011, p. 8), como sendo “uma forma de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana”. Estes pesquisadores defendem, portanto, que o trabalho docente é um afazer eminentemente “interativo” com o discente.

Considerando que o trabalho do professor se realiza na Escola, uma instituição imersa em um contexto sociocultural político e econômico, ele não é apenas influenciado, mas também influencia essa realidade. A identidade docente pode ser entendida a partir do modo como professores compreendem a si mesmos em seu trabalho interativo, assim como os outros o fazem com relação a eles. Entre os elementos desta configuração da identidade docente é interessante considerar o pensamento de Lasky, citado por Marcelo (2009, p. 112), que “inclui o compromisso pessoal, a

disposição para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre a matéria que ensinam, assim como sobre o ensino, as experiências passadas, assim como a vulnerabilidade profissional”.

No processo de constituição profissional docente, Marcelo (2009) identificou, por meio da realização de um amplo estudo, considerando a realidade de diversos países, catorze características da identidade docente compreendidas como constantes e independentes dos contextos culturais e sociais. Mas, ainda que existam características constantes este pesquisador espanhol reconhece a identidade docente como algo que se constrói através do tempo, diferenciando-se, evoluindo e desenvolvendo-se em âmbito individual e coletivo.

Com esteio nessas formulações, este artigo tem como objetivo analisar o que relatam docentes da Educação Básica sobre em como se tornaram professores. Sob um prisma analítico, busca-se compreender a gênese da identidade docente de um determinado segmento do professorado, mais precisamente de professores que assumiram a função de supervisores de licenciandos no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de seis Instituições de Educação Superior (IES)¹, em parceria com escolas públicas cearenses.

Cabe destacar que esse estudo é fruto de uma pesquisa maior que investiga sobre desenvolvimento profissional docente e inovação pedagógica, iniciativa em rede² apoiada pelo Programa Observatório da Educação (Edital CAPES n. 049/2012). Este estudo, exploratório e empírico, adotou uma abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) e teve como principais referências teóricas Marcelo (2000), Gatti (2009; 2012) e Tardif e

¹ Trata-se de professores supervisores com formação em quase todas as disciplinas da Educação Básica, isto é, Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática, Pedagogia, Química e Sociologia. Estes professores supervisores vinculavam-se a Projetos Institucionais (PI) de seis instituições universitárias públicas, são elas: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e Universidade Regional do Cariri (URCA).

² Essa investigação recaiu em programas de pós-graduação em Educação e grupos de pesquisa de três instituições públicas.

Lessard (2011). O universo pesquisado foi composto por 30 professores da rede pública de ensino do Ceará, entre egressos e atuantes no PIBID. Como procedimento de coleta de dados utilizou-se de entrevistas semiestruturadas, cuja análise dos resultados contou com o auxílio do *software* Nvivo.

Nessa direção, discutimos ao longo deste escrito, o “tornar-se professor” dos supervisores do PIBID, docentes da Educação Básica dos sistemas de ensino público cearense.

Tornar-se professor: um percurso em construção

Ninguém nasce professor. Estes profissionais tornam-se o que são a partir de processos sociais e individuais de identificação, mediante oportunidades que surgem no percurso de formação da vida do sujeito na relação com os outros.

Entender sobre os processos de formação docente pode de alguma forma, ajudar para se apreender de como pensam os professores em relação aos processos de identificação com a profissão e de suas experiências no Pibid, objeto de nossa análise neste trabalho. Neste sentido, é importante termos uma percepção de como a categoria docente é caracterizada na atualidade.

Desse modo, neste tópico, a dinâmica de análise buscará realizar um diálogo com os sujeitos da pesquisa sobre como se identificam nesses processos formativos. De um lado, os processos de reconstrução dos percursos profissionais e formativos dos candidatos no movimento do tornar-se professor; e de outro lado, os dados que apontam para um ‘retrato’³ que se faz hoje da categoria profissional do magistério. Para tanto, buscamos apoio, principalmente, nos estudos de Souza (2013), Marcelo (2009) e Gatti (2009; 2011; 2015).

³ Entendido representação de um determinado momento situado no tempo histórico e no espaço geográfico e instrumento tecnológico do referido registro.

Antes de tudo cabe esclarecer que para se falar de processos formativos dos professores da Educação Básica, em um país com dimensões continentais como o Brasil, uma tarefa bastante complexa. Tratar-se de uma categoria numerosa⁴, portadora de muitas especificidades e características diferenciadas, ou seja, regionais, geracionais, étnicas, políticas e de gênero. Pensar em uma única imagem desses profissionais uma conduta impossível. Basear-se nesse entendimento seria adulterar os traços mais relevantes de um perfil profissional. Mesmo assim, temos a ousadia de correr riscos, empreendendo uma discussão sobre as maneiras de tornar-se professor inspirados num possível 'retrato' do docente brasileiro.

Em tese⁵, para começara ensinar, a legislação brasileira exige de um professor da Educação Básica submeter-se a um processo de formação inicial em curso de licenciatura de nível superior em uma das diversas áreas do conhecimento. A legislação atual (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96) prever que para a ocupação profissional no magistério da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano) o professor deva ser graduado em Pedagogia. Para os anos finais do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano) e, mais três anos equivalentes ao Ensino Médio o professor deva ter estudado em uma das licenciaturas das doze áreas do conhecimento (Artes, Ciências Biológicas/Biologia, Ciências Sociais/Sociologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras/Português, Letras/Língua estrangeira - Espanhol/Inglês, Matemática e Química) ofertadas pelas Instituições de Ensino Superior (IES) reconhecidas pelo Ministério da Educação (MEC).

Para o exercício do magistério, após a conclusão de um curso de licenciatura, a rigor, o professor principiante deverá se candidatar, concorrer e ser aprovado em vagas disponíveis nos editais de seleções do sistema de ensino das redes municipais, estaduais e ou privadas de educação escolar.

⁴ Gatti, Barreto e André (2011, p. 32) advertem que "no Brasil, em 2006, os docentes representavam o terceiro maior agrupamento profissional do país, menor apenas que o dos escriturários e o dos empregados no setor de serviços".

⁵ 'Em tese' porque, mesmo não tendo cursos de licenciatura muitos se encontram ministrando aulas na Educação Básica.

Nos três primeiros anos seguintes da sua admissão, no caso de um vínculo de trabalho não precário⁶, o professor passa por um período chamado de 'estágio probatório', quando é submetido a avaliações constantes por parte do núcleo gestor da escola em que está 'lotado'. Período este em que o docente deve corresponder às expectativas exigidas para o exercício das funções docentes, conforme normas regimentais, adquirir estabilidade, caso contrário ele pode ser destituído do cargo.

Em síntese, no decorrer de suas vidas profissionais vai participando de processos de "formação continuada", fase em que seu desenvolvimento profissional se amplia e aperfeiçoa, por meio de várias iniciativas incluindo participação em cursos diversos, participação em ocupações de funções escolares, como de gestor escolar, de conselheiro escolar e das lutas em prol de sua melhoria enquanto profissional e do aprendizado dos discentes, em associações de classe como sindicatos e outros dos tipos culturais e científicas, por exemplo.

Atualmente os professores da Educação Básica no Brasil apresentam características que, conforme elaboração de Souza (2013), foram geradas a partir do resultado de um estudo que o mesmo realizou sobre o professor brasileiro considerando os aspectos pertinentes à identificação e suas relações com o trabalho. Sobre este estudo buscamos informações do *Censo dos profissionais do magistério*, de 2003, e do *Questionário do professor* aplicado pela *Prova Brasil*, de 2011 que fazem parte do banco de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) do MEC.

A identificação feita Souza (2013) traça características gerais, isto é, abstraídas dos contextos situacionais (regionais e políticas) e peculiares (geracionais, étnicos e de gêneros) significativos nas histórias de vida dos professores. É importante destacar, ainda, que um levantamento de dados

⁶ No Ceará, há professores tidos como "temporários", contratados por seleção pública por período determinado (Emenda constitucional estadual nº 42/99) podendo ser recontratado para outros períodos. Estes não compartilham dos mesmos direitos dos funcionários regidos pela Lei de 1974.

como este realizado por Souza (2013) não expressa os sentidos e significados que os sujeitos do estudo, neles inseridos, pensam. Mais uma vez fica evidente a diferença basilar entre trabalhos que empregam abordagens metodológicas distintas, isto é, abordagens qualitativas e quantitativas, pois enquanto a primeira prima pelo mergulho nas idiosincrasias dos sujeitos da pesquisa, a segunda permanece na superficialidade dos dados, sem se importar com as intenções que os sujeitos podem conferir as suas ações e julgamentos.

Nosso exercício daqui pra adiante consiste em ressaltar os depoimentos expressos pelos trinta professores participantes de nossas entrevistas em relação a como eles se tornaram os profissionais do ensino que são hoje, buscando, por meio dos sentidos atribuídos pelos mesmos, seus significados intersubjetivos. Assim agindo, ressaltamos a dimensão mais concreta e viva do 'retrato' do professor brasileiro, a exemplo do elaborado por Souza (2013).

Assim, entende-se que os processos de formação docente, mais especificamente a experiência no PIBID, vem colaborando com a formação de novos docentes e com a formulação de concepções sobre como pensam sobre o contexto de seus processos de identidade com a profissão. Destarte, indagamos a esses participantes sobre como se tornaram docentes. Estes, por sua vez, apresentaram uma série de relatos sobre os processos experienciados em sua formação, que em nosso entendimento, podem ser agrupados em quatro categorias, a saber:

- a) processos que dizem respeito ao gosto pelo conteúdo a ser ensinado;
- b) processos referentes à influência de membros da família sobre a decisão de ser professor;
- c) processos que mencionam à atuação professoral no meio docente antes da licenciatura exigida;
- d) processos de se tornar professor ao acaso.

A identificação dos processos aqui referidos apresenta-se organizada de forma decrescente, considerando os que tiveram maior recorrência, conforme relatos dos professores supervisores.

O primeiro indaga dos processos que dizem respeito ao gosto pelo conteúdo. Sobre o que se indaga vejam três depoimentos de professores supervisores, para, em seguida, analisar e discutir seu conteúdo, amalgamado ao que a literatura educacional articula sobre o tema. Os depoimentos dos professores indicam que essa escolha se deu pelos seguintes motivos:

[...] porque eu sempre gostei muito de língua portuguesa, durante minha vida escolar toda eu acho que eu sempre tive mais facilidade com a língua portuguesa. Então, depois que eu terminei os estudos, fundamental e médio, aí eu resolvi fazer Letras. Aí entrei na UECE e não me arrependi; realmente era aquilo que eu desejava. E estou é... ..nesse caminho tentando fazer o melhor possível. (Professor de Língua Portuguesa).

Porque eu sempre me identifiquei, eu gosto, gosto de lecionar, principalmente na área que atuo que é a Ciências da Natureza. Tirando a Biologia, mas a Matemática, a Física e a Química sempre foram às áreas que eu mais procurei me aperfeiçoar e as áreas que eu domino com mais qualidade. E eu gosto de ensinar, tem que gostar mesmo. Gosto de estar na sala de aula, gosto que o aluno seja um aluno atuante, participante. É porque eu gosto mesmo, acho que desde novinha eu sonhava em ser professora, não tenho essas vontades de um dia ser diretora ou coordenadora não, eu quero tá é com aluno, trabalhando com aluno. (Professor de Física).

Olha, é o seguinte, a faculdade que eu fiz [...], o curso foi licenciatura. E na época, era um dos cursos melhores da região, a universidade dispunha de vários cursos, tinha Direito, Economia, mas como eu gosto muito, gostava mais da área de Ciências, tanto a Matemática como a Biologia, eu me voltei para o curso de Licenciatura em Biologia, e quando eu fui fazer estágio em sala de aula eu me apaixonei. Pronto! - Eu disse: é aqui mesmo que eu vou ficar. Então, me encantei pela sala de aula e até hoje (risos). É uma grande contribuição que a gente dá a sociedade. (Professor de Pedagogia).

Conforme os depoimentos, o gostar de uma área ou de um campo do conhecimento (a exemplo das Ciências da Natureza ou Letras/Língua Portuguesa, citados acima) e, ao mesmo tempo, sobre o desejo de transmitir

esses conhecimentos, é o elemento comum que une professores de tão distintas regiões geográficas onde atuam em suas salas de aula, ao gênero com que se identificam, à geração a que pertencem e, ainda, à cultura familiar e comunitária em que se situam. O que mobiliza esse “gostar” dos professores ou o que está a ele subjacente não é revelado nos depoimentos. Todavia, esse “gostar” parece muitas vezes associado ao sentimento de satisfação pela docência, sem que se considere o peso do que na docência não é agradável e ou gratificante.

Em relação ao gosto pelo ensino de um determinado conteúdo disciplinar Marcelo (2009, p. 118) assevera que o próprio “conteúdo que se ensina constrói identidade”. A satisfatória relação entre professor e o conteúdo a ser ensinado diz respeito ao seu domínio da matéria, o que possibilita estabelecer, com segurança, conexões e pertinências com os vários tópicos do currículo. Dificilmente isto ocorre quando o conteúdo a ser ensinado pelo professor não é parte integrante de sua formação e, ao se propor ensinar aquilo que não domina, transmite um “conhecimento superficial [que] prejudica os alunos, limitando-lhes uma compreensão dos conceitos, levando-os a representações errôneas da disciplina” (MARCELO, 2009, p. 118), por conseguinte, o desgaste de sua auto-imagem como docente e de sua relação com os demais professores.

De conformidade com a pesquisa ‘Atratividade da carreira docente no Brasil’ (GATTI, 2009), a autora fala de que os fatores ‘desgostosos’ parecem se justapor, na visão dos jovens, na hora de escolher a docência como carreira profissional, diferentemente da maioria dos jovens de gerações passadas, que registraram depoimentos no estudo por nós realizado e que se referem a professores que se encontram, hoje, na faixa etária dos 40 anos.

A tendência atual desmotivação com a profissão, considerando os processos pertinentes aos relatos acima citados, mostra-se cada vez mais rara, devido à pouca atratividade que a profissão docente exerce sobre os discentes do atual Ensino Médio brasileiro. Esta é uma das conclusões

evidenciadas na pesquisa coordenada por Gatti (2009). Para os jovens participantes da referida pesquisa, o magistério aparece como uma profissão gratificante e nobre, permeada por sentimentos de encanto e contentamento, porém, paradoxalmente, é também associada a dificuldades que geram muita frustração e demandam paciência para além da Escola. Daí porque a docência é percebida pelos estudantes participantes da pesquisa como um trabalho “pesado” e absorvedor “de energia afetiva decorrente da natureza interpessoal das relações professor/aluno” (GATTI, 2009, p.66). Um parágrafo do relatório dessa pesquisa sintetiza a percepção dos jovens diante do que é ser professor. Senão vejamos:

Para os estudantes que participaram da pesquisa, o trabalho do professor é encarado, portanto, com limitações e dificuldades. E na possibilidade de um comprometimento exclusivo com essa atividade profissional, há a preocupação da disparidade entre exigência e retorno, ou seja, os jovens falam do medo de trabalhar muito e não serem devidamente reconhecidos. Mesmo valorizando o professor e seu trabalho, os alunos que participaram dos grupos de discussão mostram-se apreensivos em ocupar suas vidas futuras com esta atividade: ela parece árdua demais se contraposta às suas ambições, necessidades e desejos. Árdua porque, apesar de transformadora e respeitável, exige uma forma de dedicação e um saber-fazer que ocupam completamente aquele que a ela se dedica, de modo a exigir demais e retribuir de menos. O exercício do magistério aparece como nobre e desejável, há reconhecimento e gratificação, por parte dos alunos, por esse ofício; mas tal sentimento de satisfação se mostra excessivamente intermitente e incontrolável para tornar-se um desejo/realidade por todos almejada ou mesmo suportada. (GATTI, 2009, p. 66-67).

Os dados ainda da pesquisa de Gatti (2009) mostram um gráfico em que, do total de 1.501 estudantes do Ensino Médio, respondentes de questionário e mais 193 participantes de grupos de discussão, apenas 2% desses jovens demonstraram interesse em realizar um curso de Licenciatura. Pelo que se pode constatar, os jovens continuarão buscando a docência, mas não com a mesma regularidade de antes, o que sinaliza para a necessidade dos governos e órgãos públicos da Educação se mobilizarem

para reverter esta situação, caso contrário crescerá geometricamente o *déficit* de professores nos próximos anos, contribuindo assim, para um provável “apagão”⁷ no magistério. Quem convive em proximidade ou trabalha em escolas sabe que essa situação já pode ser detectada na realidade atual em algumas áreas do conhecimento escolar.

O segundo processo refere-se à influência de membros da família sobre a decisão de ser professor, expressa nos depoimentos a seguir transcritos:

Eu tenho influência da minha família: minha mãe é diretora, se aposentou como diretora de escola, meu tio é professor, minha avó também é professora, então eu tenho influência da família e eu desde nova, criança mesmo, adolescente eu queria fazer Educação Física e... inicialmente não tinha a ideia da escola ainda... quando eu entrei na faculdade, antes de ingressar eu tinha na escolha do vestibular fazer licenciatura ou bacharelado... e aí eu fui tirar a dúvida, saber o que trabalhava a licenciatura, o bacharelado e entendi que a licenciatura ficava mais com a escola e aí eu fiz essa opção de ir logo pra escola, eu tenho esse histórico da minha família de professores, ligação com a docência. Então eu me senti mais atraente pro lado mesmo da escola. (Professor de Educação Física).

Olha é... Teria que remontar essa trajetória ao meu, eu creio que ao Ensino Médio? Durante o ensino Médio eu atuei como monitor de diversas disciplinas na escola pública onde eu estudei que no caso foi o Walter de Sá Cavalcante. Na época, oficialmente digamos assim, eu atuava também como monitor de xadrez, eu acho que nesse período atuando como voluntário também nos fins de semana, eu acho que eu criei alguma experiência e algum gosto pela questão do ensino e eu também sou de uma família de professores. Minha mãe, minhas tias e a avó são professoras, acho que isso também influenciou bastante. (Professor de Filosofia).

A princípio bem ainda na infância eu tive contato com tias, as irmãs do meu pai e irmã da minha mãe que eram professoras, e eu sempre estive assim muito presente. Elas trabalhavam em escolas

⁷ O relatório 'Escassez de professores no ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais', produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o *déficit* docente no Ensino Médio (CNE/CEB), admite a possibilidade de um “apagão no Ensino Médio” (2007, p.12) ao mesmo tempo em que mostrava uma tabela com levantamento de dados de 1997 com as seguintes porcentagens de evasão de graduandos dos cursos de licenciatura: em Química, evasão de 75%; em Física, evasão de 65%; em Matemática, evasão de 56%; Artes, evasão de 52%; em Letras, evasão de 50%; Geografia, evasão de 47%; História, evasão de 44%; Biologia, evasão de 42%.

isoladas que funcionavam nas nossas casas no interior. E eu tive sempre muito presente quando elas desenvolviam essas atividades. Eu estudava numa outra escola num horário e no horário que elas estavam fazendo, exercendo a atividade como professora eu estava sempre na sala de aula com elas, ajudando e tal. E aí quando eu terminei o ensino fundamental que cheguei ao Ensino Médio, havia o antigo pedagógico. (Professor de Filosofia).

Nos relatos acima, várias são as referências à influência de tios e tias, avós, mães e pais, sobre os entrevistados. No processo de socialização, sempre aprendemos⁸ e somos influenciados por aquelas pessoas que reputamos importância em nossas vidas, os membros da família estão entre elas, ainda mais que se fossem levadas em consideração as muitas transformações que o contexto familiar enfrenta atualmente⁹.

Ao longo dos tempos, a família tem demonstrado ser um fator deveras importante na escolha da profissão dos filhos. Na pesquisa coordenada por Gatti (2009), referida anteriormente, e em estudo realizado por Souza Neto *et. al.* (2016), intitulado de 'O magistério como escolha profissional: questões e reflexões', abordam esta questão apontando a influência da família. Um segundo fator a pesar na escolha do magistério, coincidentemente foi igualmente verificado em nossa pesquisa. Vejamos as palavras de Souza Neto *et. al.* (2016) sobre essa relação:

Na primeira questão "O que levou você a optar pelo Magistério?", o que se encontrou foram indícios de que a escolha desta profissão ocorreu em função da (o): afetividade, socialização primária, questões de gênero e desejo de transformação social foram os que mais as motivaram na escolha da profissão. Estas respostas reportam para o fato de que as professoras gostam de crianças, tiveram influência familiar, pelo fato de serem mulheres e, ainda, por ter uma vontade muito grande de modificar a sociedade. O item afetividade foi o que se destacou dentre as respostas das professoras, compreendendo 23% do total das respostas obtidas. (SOUZA NETO *et. al.*, 2016, p.575)

⁸ Parente (2008, p.42), argumenta: "Aprendemos *por amor* a alguém que faz parte de uma cultura à qual queremos pertencer, também por um *processo de identificação*. Ou seja, não se aprende de qualquer um, mas daquele que está em um determinado lugar e que tem um 'algo mais' que se deseja ter" (grifos da autora).

⁹ Sobre as transformações atuais na família ver Souza (2008) e Boreki (2010).

Se nos depoimentos dos professores supervisores a influência familiar aparece como uma disposição positiva e ou favorável na escolha do magistério, na pesquisa coordenada por Gatti (2009) essa disposição positiva apresenta-se minoritária, quando comparada à disposição negativa e ou de rejeição ao magistério. Assegura a autora brasileira (2009, p.63) que, para os segmentos amplos dos estratos sociais mais abastados da sociedade, “os pais teriam dificuldades para aceitar a escolha do filho caso sua opção fosse à docência, e isso aparece com mais força nos grupos de discussão das escolas particulares”. A constatação desse estudo, ao que nos parece, aponta para uma evidência da reprodução socio-histórica que sentencia: aos pobres a pobreza e aos ricos a riqueza.

O terceiro dos processos mencionados refere-se à atuação professoral no meio docente antes que o sujeito se torne professor(a) licenciado(a), seguido da decisão de, nessas condições, continuar lecionando. Veja-se os relatos:

Desde muito nova eu... Segundo meus pais, falava que queria ser professora. E eu acho que foi mais ou menos por isso mesmo, porque aos quatorze anos eu acompanhava um irmão em uma escola particular, que ele tinha dificuldade de socialização. E aí meu pai combinou com a diretora que eu ficaria acompanhando ele pra que ele se socializasse, enquanto se dava esse período. E a diretora aceitou de início, mas depois achou por bem que eu fosse me afastando aos poucos. Aí pra mim me afastar sem que meu irmão percebesse, eu fui ficando na sala do maternal, dando apoio num trabalho voluntário as professoras do maternal. E lá percebi que realmente tinha jeito pra coisa, que gostava, e posteriormente fui chamada pela dona da escola pra fazer esse suporte. Foi aí onde eu iniciei a docência aos catorze anos, dando esse suporte. (Professor de Língua Portuguesa).

Teria que remontar essa trajetória ao meu, eu creio que ao Ensino Médio. Durante o Ensino Médio eu atuei como monitor de diversas disciplinas na escola pública onde eu estudei que no caso foi o Walter de Sá Cavalcante. [...] E quando foi lá por volta dos anos 2000 eu acabei me decidindo pela licenciatura em Filosofia na UFC e prestei concurso na época do vestibular e fui aprovado. Desde então eu tenho pensado muito na

questão da atuação do professor na sala de aula no Ensino Médio. (Professor de Filosofia).

Na verdade, essa identidade ela se deu no finalzinho da minha graduação no momento dos estágios. Até então, mesmo eu estando em um curso de licenciatura não era propósito meu ser professora. Mas a partir do momento que eu tive o contato inicial com a escola, além do momento dos estágios curriculares, eu realmente percebi a minha vocação para o exercício e daí me direcionei para o magistério é.... Embora tenha me graduado, entrado no mestrado e só tenha começado o exercício do magistério após o mestrado. (Professor de Geografia).

Ao longo da história da profissão docente, vários foram os meios que levaram os aspirantes ao magistério a inserirem na profissão. Vicentini e Lugli (2009, p.28), por exemplo, fazem referência ao século XIX como período em que foi institucionalizada a preparação de professores no Brasil. Entre os meios iniciais, as autoras citam o do acompanhamento do futuro professor por um profissional docente durante suas aulas. Depois acrescentam:

Outro elemento que compõe a história dos modos de preparação de professores no Brasil são os homens públicos interessados em educação e, posteriormente, as diversas associações de educadores e centros de formação especializados – todos na posição de introduzir novidades pedagógicas vindas do exterior, disseminá-las entre os docentes, adaptando-as às nossas condições específicas na tarefa de aplicá-las. (VICENTINI; LUGLI, 2009, p.28)

Ainda que o século XIX seja reconhecido como o momento em que a institucionalização da formação docente foi iniciada, isso não significava que a atividade docente fosse assegurada somente àqueles que houvessem passado por tipos de preparação, tendo, desse modo, acesso à carreira docente. Hoje, como no passado, assistimos à presença de portadores de “notáveis saberes”¹⁰ na sala de aula, sem que tivessem acesso, em seu período de formação superior, aos conhecimentos didáticos e a disciplinas

¹⁰ No Ceará ainda se pode observar bacharéis de Veterinária ensinando Biologia, bacharéis de Direito ensinando Sociologia, Administradores e Economista ensinando Matemática, entre outras situações parecidas.

relacionada a metodologias de ensino. Situação essa inconcebível em outras profissões, como na área jurídica, médica e da engenharia.

Voltando aos relatos, a experiência de socialização em sala de aula na função ensinante¹¹ por meio da "monitoria" (P6FLA), "suporte" (P19LPA), ou ainda "estágio" (P13GE), antes de assumir a docência como profissão, certamente possibilitam descobertas importantes sobre o magistério, permitindo a criação de vínculos e a identificação com o ensino, que, de outra forma, seria muito difícil; referimo-nos a experiências de práticas profissionais e sua reflexão junto àqueles a quem outorgamos reconhecimento sociocultural, no caso, os professores.

Marcelo (2009), por sua vez, reflete sobre a qualidade da experiência na formação dos professores. Diz o pesquisador:

Avaliar a qualidade das experiências supõe levar em conta dois aspectos. O primeiro, um aspecto imediato, relacionado a quanto de agradável ou desagradável é a experiência para o sujeito que a vive. O segundo aspecto tem uma maior importância para o tema de que nos ocupamos: o efeito que tal experiência tenha em experiências posteriores, isto é, a transferência para posteriores aprendizagens. (Marcelo, 2009, p.121)

Cogita-se a possibilidade de que tenha sido por meio desse processo, o da atuação professoral no meio docente antes de se tornar professor licenciado, um elo reconhecidamente firme para a decisão de se tornar professor da Educação Básica, devido à concessão ressaltada acima. Entre os processos aqui distinguidos pelos professores em seus depoimentos, esse foi o procedimento mais próximo do que o PIBID tem se prestado a realizar, isto é, um meio fomentador de experiências enriquecedoras no contexto do "chão da escola". Contudo, de maneira planejada, sistematizada e

¹¹ Adotamos aqui o entendimento de ensinante e aprendente na perspectiva de Fernández (2001, p.53) que argumenta: "Os termos ensinante e aprendente não são equivalentes a aluno e professor. Estes últimos fazem referência a lugares objetivos em um dispositivo pedagógico, enquanto aqueles indicam um modo subjetivo de situar-se. Esse posicionamento, embora relacionado com as experiências que o meio provê ao sujeito, não está determinado por elas".

avaliada em si mesma, envolvendo a relação Escola e Universidade. Noutras palavras, ela ganhou abrangência institucionalizada.

O quarto e último dos processos de se tornar professor aqui identificado, faz referência a sua ocorrência ao acaso ou a sabor de circunstâncias aleatórias.

Olha a docência nunca foi minha opção inicial. Eu, assim durante o meu período da faculdade, acho que só depois de formada eu estava com um ano formada então decidi fazer o concurso [para professor] por questões nem sei bem por quê... Acho que de horizonte profissional, de me ver com um diploma de História e pensar daqui há dois anos eu trabalho na esfera federal, como pesquisadora do IBGE, mas era um contrato temporário. Então eu decidi fazer o concurso do Estado para professor da rede 2009 e acabei passando e acabei sendo convocada em História. (Professor de História).

No Ensino Médio eu não pensava em ser professor, mas aí quando bateu a oportunidade de entrar na universidade eu fiz dois vestibulares: um para Matemática e na sequência Biologia e acabei passando na Biologia, mas isso depois de muitos anos fora da sala de aula. Acho que oito anos depois do Ensino Médio fiz vestibular conseguir passar em Biologia me identifiquei com o curso e no desenvolver no curso acabei me agregando depois do estágio a parte da docência. (Professor de Biologia).

Eu acabei me tornando professor por convite. Eu fui convidado pra dar aula numa escola particular, Matemática. Depois História e Geografia e aí com isso, eu me inscrevi na universidade da UVA. A Universidade Estadual Vale do Acaraú, fiz vestibular, fui aprovado. [...] Comecei dar aula no Ensino Médio, nesse tempo a legislação permitia devido à enorme carência na formação de professores formados na área. (Professor de Química).

A expressão latina *Ignotum per ignotius*¹² é, talvez, a que melhor traduz a motivação, ou melhor, a falta dela, por parte dos professores supervisores do PIBID, no que concerne à opção pela docência, ao responderem à entrevista realizada. Acaso, foi o termo adotado para categorizar casos em que reais motivações para a escolha da docência não

¹² Significa: o desconhecido pelo mais desconhecido.

estavam claras, pelo menos não o suficiente para estabelecer relações entre fatos e ou trajetórias pessoais e a escolha do magistério. Ao acaso significa, no dicionário da Língua Portuguesa, aleatoriamente, sem intenção prévia, intenções “independentes entre si que, por leis ignoradas, determinam um acontecimento qualquer” (FERREIRA, 2001, p.8).

Na primeira das três citações, chamou a atenção o fato da professora não elucidar se a graduação que realizou na área de História foi um curso de licenciatura ou bacharelado, uma vez que, em tese, somente licenciados estão habilitados para o ensino, não os bacharéis, menos ainda o tecnólogo e ou o técnico. Mas, como argumenta outra professora: “[...] a legislação permitia devido à enorme carência na formação de professores formados na área” (P2CNME).

Os “horizontes profissionais”, retomando as palavras da professora P17IHS, de quem se forma em alguma área das Ciências Humanas, parecem ser senão muito amplas ou pelo menos precariamente demarcados, excetuando-se os que se voltam para o campo restrito da Terapêutica, como fazem os clínicos da Psicologia, da Psicanálise e Psicopedagogia, por exemplo, ou dos pesquisadores profissionais (doutores e mestres) que atuam como coordenadores ou bolsistas de pesquisas na grande área social (educação, assistência social, comunicação social, opinião pública do eleitorado, *marketing* etc.). Todavia, o maior campo de trabalho e que ainda parece contratar mão de obra dos formados nos cursos de Ciências Humanas é o magistério, ou seja, o ensino em sala de aula da Educação Básica.

Assim sendo, a hipótese cogitada para os professores supervisores do PIBID, que se viram “por acaso” numa sala de aula da Educação Básica, foi a de que sua formação/certificação não lhes possibilitou transpor o que o mercado de trabalho define como atuação profissional principal para os graduados em Ciências Humanas, sobretudo para aqueles com habilitação em licenciatura. Também podem ser incluídos nessa situação aqueles que

não alcançaram êxito em seu campo profissional de origem e buscaram o ensino como meio de sobrevivência, adaptando-se ou não à função.

Passemos no próximo tópico as considerações finais, com as descobertas majoritárias deste estudo.

Considerações finais

As reflexões, geradas por este estudo, nos permitem inferir que o “tornar-se professor” é um processo que perpassa por diferentes motivações de sujeitos que possuem valores, crenças, modos de pensar e sentir, sendo, que ao mesmo tempo, único e plural, em que a construção identitária da profissão não está livre de expectativas, desafios, relações e perspectivas a propósito do desenvolvimento profissional dos docentes da Educação Básica.

A gênese da identificação docente, no caso dos sujeitos inclusos neste estudo, levou à compreensão de que os processos sociais e individuais da docência surgem em percursos de formação. Observou-se que não existe um único processo de se tornar professor, mas vários. Neste estudo, registram-se os seguintes: processos que dizem respeito ao gosto pelo conteúdo a ser ensinado, processos que se referem à influência de membros da família sobre a decisão de ser professor; processos que mencionam a atuação professoral no meio docente antes de se tornar professor licenciado e ainda os processos de se tornar professor ao acaso, circunstancialmente.

As motivações e ou o simples “acaso” que levaram tais docentes a escolherem o magistério como profissão e com esta atividade se identificarem, é composto por uma série de questões subjetivas, mas que parecem estar em consonância, também, com as condições reais de trabalho e a complexidade do que é trabalhar na seara do desenvolvimento humano.

Referências

- ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de Rezende. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de pesquisa**. v. 41, nº 43, maio/ago. 2011. p. 606-639. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n143/a14v41n143.pdf>>. Acesso: 27 out. 2016.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOREKI, Vinicius. **A nova cara da família brasileira**. Gazeta do Povo, 2010. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/a-nova-cara-da-familia-brasileira-0jkbvd0x965zv14ldufuq1bny>>. Acesso: 19 out. 2016.
- BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o PIBID e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm>. Acesso em: 26 01 2011.
- BRASIL/MEC/CNE/CEB. **Escassez de professores no ensino médio: propostas estruturais e emergenciais**. Relatório produzido pela Comissão Especial para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio (CNE/CEB), 2007.
- FARIAS, Isabel M. Sabino de; JARDILINO, José R. L.; SILVESTRE, Magali A. **Desenvolvimento profissional docente e inovação pedagógica: estudo exploratório sobre contribuições do PIBID**. Projeto de Pesquisa em rede. Programa Observatório da Educação/OBEDUC - Edital CAPES 2012. Fortaleza: UECE/PPGE/EDUCAS, 2012, 16p.
- FERNÁNDEZ, Alícia. **Os idiomas do aprendente: análise das modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio*. 4. ed. rev. ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- GATTI, Bernardete A. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na Educação Básica. **Cadernos de Pesquisa**. V. 42, n. 145, p.88-111, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/07.pdf>>. Acesso: 26 ago. 2016.
- GATTI, Bernardete A. (Coord.) **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2015.

GATTI, Bernardete A. (Coord.). **Atratividade da carreira docente no Brasil:** Relatório preliminar. São Paulo: FCC, 2009.

GATTI, Bernardete A. BARRETO, Elba; ANDRÉ, Marli. **Políticas docentes no Brasil:** um estudo da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. In: **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago/dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/3/1>>. Acesso em: 26 jan. 2017.

MEIHY, José C. Sebe; HOLANDA, Fabíola. **História oral:** como fazer, como pensar. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

PARENTE, Sônia Maria B. A. **Pelos caminhos da ignorância e do conhecimento:** uma fundamentação da prática clínica dos problemas de aprendizagem. 3. ed. São Paulo: Via Lettera, 2008.

SOUZA, Carolina M. B. de. **Família na contemporaneidade:** mudanças e permanências (2008). Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010349792008000300014>. Acesso: 19 out. 2016.

SOUZA NETO, Samuel de. **O magistério como escolha profissional.** Disponível em: <www.unesp.br/prograd/PDFNE2005/artigos/capitulo%209/omagisterio.pdf>. Acesso em: 05 09 2016.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

VICENTINI, Paula P; LUGLI, Rosário G. **História da profissão docente no Brasil:** representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

SOBRE OS AUTORES:

Cláudio César Torquato Rocha

Doutorando em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE); professor Rede de Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC); membro do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS). E-mail: claudio_torquato@yahoo.com.br

Maria Mikaele da Silva Cavalcante

Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE); membro do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade

(EDUCAS), no qual participa de investigação vinculada ao programa Observatório da Educação, uma iniciativa apoiada pela CAPES que estuda sobre o Desenvolvimento Profissional Docente e a Inovação Pedagógica. E-mail: mikaele262009@hotmail.com

Silvina Pimentel Silva

Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC); professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE); membro do grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS) na qual desenvolve pesquisa sobre formação de professores e a relação ensino e pesquisa. E-mail: silnth@terra.com.br

Recebido em: 22 de março de 2017.
Aprovado em: 15 de dezembro de 2017.